

Universidade de Lisboa



**A Importância do Património na Formação da Memória e
da Identidade Nacional à luz do Programa de História**

Mário Rui Cardoso dos Santos Rocha

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

2017

Dedicatória

A todos Vós que fazeis parte da minha Memória...

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais pelo incentivo que sempre me deram para que prosseguisse os estudos e por todos os esforços que fizeram para que tal se proporcionasse;

Ao orientador e amigo Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro pela dedicação, amizade, conselhos, motivação e interesse que dedicou à nossa dissertação;

À professora cooperante da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, a Dr.^a Maria Amélia de Andrade e Pinto de Almeida Vasconcelos, pela sua amizade, boa vontade, alegria, dedicação e ajuda para que tivéssemos sempre êxito no nosso estágio;

Aos colegas de Estágio, Sílvia Ferreira Nobre e José Mendes Janes, pelos bons momentos de trabalho e lazer que passamos juntos. Pelos conselhos e ensinamentos trocados e, essencialmente, pelas muitas gargalhadas que dei na vossa companhia;

Agradeço também a todos os professores que nos acompanharam nesta trajetória académica, com especial relevo para os professores do mestrado: Professoras Doutoras Ana Leal de Faria, Paula Marçal Lourenço, Florbela Sousa, Joana Mata-Pereira, Sofia Freire e aos Professores Doutores Feliciano Veiga, Joaquim Pintassilgo, Luís de Araújo e muito especialmente ao Orientador Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro;

Por último, mas não menos importante, agradeço a todos os colegas do Mestrado em Ensino de História pela amizade que me dispensaram e pelos bons momentos de convívio.

«memories never die...»

Índice Geral

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Índice Geral.....	iii
Índice de Imagens e gravuras.....	v
Índice de Quadros e Gráficos.....	vi
Índice de Anexos.....	vii
Siglas e Abreviaturas.....	viii
Resumo.....	ix
<i>Abstract</i>	x
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Didático.....	4
1. O Ensino da História e a sua função social.....	5
2. O Professor Enquanto Formador de Cidadãos Críticos e Ativos na Sociedade	10
2.1. A Motivação.....	17
2.2. A Escola Tradicional, a Educação Nova e os Valores.....	19
2.3. O Pensamento Crítico na Formação dos Cidadãos.....	20
3. A Importância do Patrimônio para a Construção da Memória e da Identidade Nacional.....	23
3.1.O Patrimônio Local.....	33
3.2. O Patrimônio como base do Turismo de Futuro.....	35
3.3. A Importância da Doação de Legados.....	39
4. A Flexibilidade Curricular.....	41
5. Teorias de Ensino Aprendizagem Aplicadas à Nossa Prática Letiva.....	44
5.1. Piaget.....	46
5.2. Ausubel.....	47

5.3.Bruner.....	47
Parte II – O Contexto Escolar.....	51
1.1. Breve História da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	52
1.2. Enquadramento Geográfico da Escola.....	53
1.3.Caraterização das turmas	
1.3.1. Turma 12º LH1.....	55
1.3.2. Turma 11º LH1.....	58
1.4. A Professora Cooperante.....	61
Parte III– A Prática Letiva Supervisionada.....	62
1. A Importância da Planificação.....	63
2. Breve Contextualização.....	66
3. As Aulas Lecionadas e Respetivos Comentários Críticos	77
4. Avaliação e Recursos.....	103
Considerações Finais.....	105
Referências Bibliográficas.....	108
Anexos.....	112

Índice de Imagens e Gravuras

Fig. 1 – Alegoria da Prudência.....	28
Fig. 2 – Zona Envolvente da ESMAVC.....	54
Fig. 3 – Edifício da ESMAVC.....	54
Fig. 4 – Slide do <i>PowerPoint</i> da Primeira Aula lecionada pelo Mestrando	78
Fig. 5 – Exercício realizado	79
Fig. 6 – Exercício realizado.....	80
Fig. 7 – Exercício realizado.....	80
Fig. 8 – Slide do <i>PowerPoint</i> da Segunda Aula lecionada pelo Mestrando.....	84
Fig. 9 – Slide do <i>PowerPoint</i> da Segunda Aula lecionada pelo Mestrando.....	85
Fig. 10 – slide do <i>PowerPoint</i> da Terceira Aula lecionada pelo Mestrando	89
Fig. 11- Slide do <i>PowerPoint</i> da Terceira Aula lecionada pelo Mestrando.....	90
Fig. 12 – Slide do <i>PowerPoint</i> da Quarta Aula lecionada pelo Mestrando.....	95

Índice de Quadros e Gráficos

Quadro 1 – Modelos de Desenvolvimento Curricular.....	16
Quadro 2 – Orientações de Ensino-Aprendizagem.....	45
Gráfico 1 – Média de Idades dos Alunos da Turma 12º LH1.....	55
Gráfico 2 – Média de Idades dos Pais dos alunos da Turma do 12º LH1.....	55
Gráfico 3 – Média de Habilitações dos Pais dos Alunos da Turma 12º LH1.....	56
Gráfico 4 – Gosta de História? (12º LH1).....	56
Gráfico 5 – Média de Idades dos Alunos da Turma 11º LH1.....	56
Gráfico 6 – Média de Habilitações dos Pais dos Alunos da Turma 11º LH1.....	58
Gráfico 7 – Já Reprovou.....	59
Gráfico 8 – Gosta de História? (11º LH1).....	59

Índice de Anexos

Anexo 1 - Lista dos Alunos da Turma 12º LH1.....	113
Anexo 2 - Lista dos Alunos da Turma 11º LH1.....	114
Anexo 4 - Resumo das Vanguardas Culturais.....	115
Anexo 16 - Resumo dos Modernismos em Portugal.....	116
Anexo 30 – Carta de Recomendação da Professora Cooperante.....	117

NOTA: A numeração dos Anexos segue a ordem com que surgem no texto. Os anexos mais pesados, referentes aos Horários das duas turmas, Exercícios realizados em sala de aula; Trabalhos de casa; Questionários de caracterização; Inquéritos de Satisfação, Trabalhos de Grupo e respetivos Critérios de Correção, *PowerPoint* apresentados nas cinco aulas, entre outros documentos considerados relevantes para um melhor entendimento deste relatório, encontram-se em CD-ROM que se junta no final deste trabalho.

Siglas e Abreviaturas

Art.º - Artigo

DGE – Direção-Geral da Educação

DGPC – Direção-Geral do Património Cultural

EE – Encarregados de Educação

ESMAVC – Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

INATEL - Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres

IPP – Iniciação à Prática Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LH1 – Línguas e Humanidades

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

p. página

pp. páginas

Idem o mesmo

Ibidem mesmo lugar

Coord. coordenação

Dir direção

Cf confronto, confira

et al. e outro (a)

fig. figura

tpc trabalho de casa

Resumo

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionada que aqui se apresenta tem por objetivo a demonstração da prática de lecionação de três Unidades Didáticas: *Mutações nos comportamentos e na cultura – As vanguardas: rutura com os cânones das artes e da literatura ; Portugal no Primeiro Pós-Guerra – Tendências Culturais: entre o naturalismo e as vanguardas* e, por último, da Unidade Didática: *A Construção da Modernidade Europeia: Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista*.

A nossa prática letiva decorreu em duas turmas do 11º e 12º anos, inseridas na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – Lisboa.

Neste sentido, o tema do nosso relatório surge da convicção que temos de que é preciso incluir, nos currículos, elementos de História Regional e Local afim de cativarmos a atenção dos nossos alunos.

Um dos fatores que desempenham um papel importante no processo de construção identitária é o património que, como atributo coletivo, é um elemento fundamental nesta construção de identidade sócio-cultural. O património, quer construído quer imaterial, constitui a materialização visível desta mesma identidade. Este, recorda-nos o passado como sendo uma manifestação e um testemunho do tempo dos nossos antepassados, fazendo para isso a ponte entre o passado e o presente e avivando-nos a memória social para evoluirmos no futuro. Expressa-se pelas vivências de um povo, pelas suas ações e tradições constituindo a identidade regional e nacional de um território. É esta preservação da herança cultural do passado que, ao ser recordada no presente, será transmitida às gerações futuras.

Queremos, assim, com este nosso relatório alertar para a necessidade da inclusão de temas patrimoniais e de história local, no currículo, no sentido de cativar os alunos para a História que está mais próxima de si e também para os formar enquanto cidadãos plenos em conhecimento e ativos na preservação e divulgação das suas origens e tradições.

Palavras-chave: História Local e Regional; Património; História; Memória; Identidade; Formação Cívica.

Abstract

The present report on supervised teaching seeks to demonstrate how three Didactic Units are taught: ‘Mutations in Behaviours and Cultures – The avant-gardes: a break from the traditional art and literature canons’; ‘Portugal after the First World War – Cultural Tendencies: in between naturalism and the avant-garde’ and, lastly, the Didactic Unit: ‘The Creation of European Modernity: Portugal – the ‘pombaline’ project inspired by the principles from the Age of Enlightenment’.

Our classroom practice was undertaken in two year 11 and year 12 classes at the *Maria Amália Vaz de Carvalho* Secondary School –Lisbon.

Thus, the subject of our report arises from our conviction that it is necessary to include elements of the Regional and Local History in the curriculum, in order to gain the interest of our students.

One of the factors that plays an important role in the process of identity construction is heritage, which, as a collective feature, is a fundamental element of this construction of social and cultural identity. Heritage, both tangible and intangible, constitutes the visible embodiment of this same identity. It reminds us of the past as a manifestation of and a witness to our ancestors’ times, therefore creating a bridge between the past and present and enlivening our social memory so that we can evolve in the future. It is expressed through the experiences of people, their actions and traditions, and it makes up the regional and national identity of a territory. It is this preservation of the cultural inheritance of the past that, by being revisited in the present, will be transmitted to future generations.

Therefore, by means of this report, we aim to create awareness of the need to include themes related to heritage and local history in the curriculum, with objective of interesting students in History that is part of their social and cultural identity, as well as to providing citizens with full awareness of and involvement in the preservation and dissemination of their origins and traditions.

Key words: Local and Regional History; Heritage; History; Memory; Identity; Civic Education.

Introdução

*«Depois da Virtude é o conhecimento
o que eleva um homem sobre os demais»¹*

Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no fim do decorrer de uma longa caminhada no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do estágio realizado na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Convém salientar que por impedimentos de calendário e por estarmos a lecionar num 12º ano, que se sujeitará a exame final, procedeu-se à compartimentação das aulas em várias fases. No nosso caso, tínhamos preferido ter dado as cinco aulas seguidas, mas, como éramos três estagiários, a professora pediu-nos para dividirmos as aulas pelos 1º e 2º períodos letivos para que assim, também ela pudesse lecionar entre as nossas “atuações”. Pensamos que, tal compartimentação não trouxe qualquer vantagem para não dizer mesmo que trouxe imensas desvantagens e dissabores. A sensação de não saber quando seria o dia de dar as aulas e muitas vezes nem ter noção das matérias que iríamos lecionar tornou-se difícil de ultrapassar.

No nosso caso, lecionámos três aulas seguidas, na turma do 12º² ano, entre os dias 18, 21 e 28 de outubro.

Seguiram-se-me as aulas da professora cooperante e depois já em fins de novembro deu aulas o colega José Janes e posteriormente a Sílvia Nobre. Voltamos a lecionar, já em dezembro, mas desta vez as nossas últimas duas aulas foram dirigidas à turma do 11º LH1³ sob o tema do terramoto e da reconstrução da cidade de Lisboa no pós-terramoto de 1755.

Assim, pretende-se neste relatório que consigamos demonstrar a nossa intervenção letiva na instituição onde estagiámos e, apresentarmos o nosso ponto de vista sobre a vantagem da inclusão de temas relacionados com o património e a história regional e local, para ensinar História. Por isso, parece importante ter duas premissas

¹ Joseph Addison.

² Cf. Anexo 1

³ Cf. Anexo 2.

essenciais para a leitura deste trabalho. Primeiramente, corresponde a um Relatório e, por isso tivemos de escolher as obras e artigos que iríamos analisar, no sentido de não aumentarmos em demasia a extensão do trabalho. Em segundo lugar, é importante clarificar que houve uma ideia, um modelo, que foi concebido por nós para este relatório, que foi sendo pensado e esquematizado ao longo dos seminários que antecedem a realização deste trabalho, nomeadamente as unidades curriculares de IPP, sendo que, para tal, todos os trabalhos realizados se fundaram em temas relacionados com o Património, a História e a Memória.

Para a elaboração deste relatório, considerámos como orientação metodológica para o nosso trabalho, o documento intitulado: “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada”. Aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, a 5 de dezembro de 2012, válido para os Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa e com as Normas Regulares, publicadas em Diário da República. Foi utilizado o Novo Acordo Ortográfico e para as referências bibliográficas e citações a Norma Portuguesa NP 405-1. Deste modo, dividimos o nosso relatório em quatro partes: O Enquadramento Teórico e Didático; O Contexto Escolar de Lecionação; a Prática Letiva Supervisionada e Considerações Finais.

Na primeira parte abordamos temas relativos à importância do ensino da História, e à função do professor enquanto formador de jovens ativos e críticos na sociedade, abordando para tal, a motivação de alunos e, não menos importante, dos professores.

Seguem-se, ainda nesta primeira parte, a apresentação e análise de estudos e opiniões de vários autores sobre a importância do património para a construção da memória e da identidade nacional. Para que seja mais fácil a compreensão do tema optámos pela divisão do capítulo em subcapítulos relativos à história familiar, ao património local, ao património como base do turismo, na atualidade e essencialmente no futuro, ao património mundial e à chamada de atenção para a importância da doação de legados.

Aproveitando as notícias saídas do Ministério da Educação quisemos ainda, neste capítulo, falar no tema relativo à Flexibilidade Curricular. Este é, a nosso ver, um ponto importantíssimo para ser abordado e discutido, uma vez que, poderá

aproximar os jovens e as suas famílias da História. Acreditamos que, se aproximarmos os alunos da história que lhe é mais próxima – regional e local – conseguiremos entusiasamá-los para que estudem toda a história no geral.

Para terminar esta primeira parte do relatório explicamos a aplicabilidade que fizemos das teorias à nossa prática de lecionação.

Na segunda parte deste relatório contamos a História da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, onde realizámos o estágio e referimo-nos ainda ao enquadramento geográfico deste antigo Liceu Feminino. Passando, seguidamente, à caracterização das duas turmas com quem trabalhamos.

Não poderíamos, porém, terminar este capítulo dedicado à escola sem nos referirmos à professora cooperante. Nesse sentido, prestamos-lhe uma singela, mas sentida homenagem em adicionarmos, ainda que de forma muito resumida, parte da sua história enquanto professora a este nosso relatório.

A terceira parte do Relatório de Prática Letiva Supervisionada é a mais importante, uma vez que é nela que expomos tudo o que realizámos durante o nosso estágio e a forma como ultrapassámos as dificuldades que nos foram surgindo. Para tal, fazemos antes referência à importância da planificação das aulas para que não nos percamos na matéria prevista para ser ensinada e fazemos também uma breve contextualização histórica das matérias por nós lecionadas, e realçamos a importância da Avaliação e dos recursos usados na nossa prática.

Na quarta parte, fazemos as considerações finais, indispensáveis num relatório, a fim de percebermos o que correu bem e o que se pode melhorar. Apresentam-se ainda alguns anexos, em CD – ROM, nomeadamente os ficheiros mais pesados.

Parte I – Enquadramento Teórico e Didático

1. O Ensino da História e a sua função social

«Quem desconhece a sua História é obrigado a começá-la»⁴

A nosso ver, a História desempenhará junto da sociedade um forte papel de consciencialização do mundo em que nos inserimos, uma vez que, converge sobre todas as áreas do saber no sentido de descrever a sua evolução ao longo dos tempos, permitindo assim uma análise detalhada que sustentará uma identidade e uma memória coletiva.

Através do estudo de acontecimentos e intervenientes do passado, da forma como viveram e das opções que tomaram para ultrapassar certa dificuldade conseguimos analisar o Homem no seu tempo afim de entendermos as suas tomadas de decisão.

É conveniente, porém, realçar que o carácter formativo da História não pode confundir-se com os intuitos normativos ou doutrinadores para que tantas vezes tem sido aproveitado o ensino desta disciplina. No ensino da História, pelo seu objeto próprio, lidamos com situações humanas em toda a complexidade e, como tal, implicando tomadas de decisão, motivações diversas, diferentes valores, formas de organização económica, social e política, revoluções... em suma, todo um material específico que, além da descrição, necessita de explicação, mas que, sobretudo, permite o debate, a troca de opiniões, a reflexão crítica.⁵

É importante que saibamos “acender” nos jovens o gosto pela escola e pela aprendizagem. E digo “acender” propositadamente, uma vez que, o ser humano, como animal pensante tem a capacidade e a necessidade de aprender. Só precisa de ser desperto para esse fim. Assim, e como referencia Maria Teresa Estrela: *a socialização dos jovens e a sua formação para uma boa inserção nas sociedades onde vivem constitui, desde sempre, um dos principais objetivos da educação.*⁶

⁴ Ditado Indiano.

⁵ PROENÇA, Maria Cândida. *Didáctica da História*. Lisboa. Universidade Aberta. 1989. p. 92.

⁶ CALDEIRA, Suzana Nunes (Coord.). *(Des)Ordem na Escola. Mitos e Realidades*. p. 23.

É certo que a massificação do ensino veio agravar alguns problemas nas escolas, mas também veio incluir nas mesmas uma grande diversidade cultural e heterogeneidade social que são importantes na sociedade.

É bem verdade que esta massificação tem consequências positivas – todos têm acesso aos estudos – mas também negativas, uma vez que, muitos alunos estão na escola para cumprirem a escolaridade obrigatória, ainda que contrariados, tornando-se focos desagregadores e problemáticos. Como ouvimos nas aulas de Metodologia do ensino da História *os alunos gostam de ir à escola mas não gostam de estudar*.⁷ É fundamental que os estudantes compreendam o valor da escola. Mas *é sempre fácil responsabilizar os professores pelas crises dos sistemas de ensino e a sua dificuldade em definir políticas educativas adequadas à estrutura social da população escolar e às novas necessidades de uma sociedade em evolução acelerada, quando, na realidade, eles são as principais vítimas de políticas erradas ou míopes, que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua execução, e vítimas, ainda, da própria indefinição da escola, dividida entre a pressão das massas e das elites*⁸.

Ora, muito se tem andado no sentido de ultrapassar estes problemas, mas a resolução deles todos ainda está longe, se não impossível. Pensamos tratar-se de uma quimera...

Após alguns anos a serem entendidas metaforicamente como máquinas e como organismos, as organizações passaram a ser vistas como entidades geradoras de uma cultura própria. Existe uma grande tendência para considerar clima de escola e cultura de escola como conceitos idênticos. Senão vejamos: Victor Seco considera a cultura de escola o *sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que figuram, constroem e reconstroem a escola*.⁹ Aqui coloca-se a dúvida: está o autor a referir-se ao clima ou à cultura de escola? Também outro autor¹⁰ coloca a ênfase

⁷ Frase Proferida pelo Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro.

⁸ CALDEIRA, Suzana Nunes (Coord.). *(Des)Ordem na Escola. Mitos e Realidades. Cap. 1: A Indisciplina, os Professores e a sua Formação*. p. 25.

⁹ SECO, Victor Manuel Monteiro, *Cultura de escola e culturas profissionais docentes*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto, 2009. Publicado eletronicamente em http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/1_seco_victor_web.pdf.

¹⁰ LIMA, J. A., *As Culturas Colaborativas nas Escolas*, Porto, Porto Editora, 2002.

cultural nas *interacções que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido.*¹¹

O que poderemos dizer acerca do conceito cultura de escola? ¹² Num primeiro momento remete para a ideia de identidade, de distinção, ou seja, características que tornam peculiar e distinguem uma organização da outra. ¹³ A cultura é indispensável na criação de uma linguagem e categorias conceptuais comuns, que permitam aos membros comunicar eficazmente, como também na definição de critérios de inclusão ou de exclusão do grupo e no estabelecimento de relações de intimidade e amizade. Além disso, é fulcral nas questões de poder e estatuto no seu interior, no sistema de recompensas e punições e, finalmente, no modo de interpretar e atribuir significados aos acontecimentos.¹⁴

Segundo Harkabus a cultura escolar é definida por ele como *a soma de suposições (expectativas), abordagens, princípios, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no colectivo das pessoas de uma organização.*¹⁵ De acordo com esta definição a cultura de Escola é um conjunto de princípios e abordagens perfilhados numa determinada escola e mantidos durante um longo período de tempo. Isto inclui a tradição, capacidade de transformação e o “caráter”.

Assim, e através da reforma proposta por Guilherme de Oliveira Martins, irá possibilitar-se às escolas que disponham da maneira que melhor entenderem, dentro claro está de uma matriz indicadora de temas, de 25% do currículo letivo.

Esta medida entrará em vigor já no próximo ano letivo e será testada em todos os inícios de ciclo (2º, 5º, 7º e 10º anos de escolaridade). O grande objetivo é criar uma

¹¹ SECO, Victor Manuel Monteiro, *Op. Cit.*

¹² Segundo Gil Carvalho *A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. É neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspectos, transversais, que caracterizam a escola como instituição.* CARVALHO, Renato Gil Gomes, “*Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*”, *Revista Iberoamericana de Educación*, (ISSN: 1681-5653)

¹³ REBELO, Teresa; GOMES, Duarte, e CARDOSO, Leonor, “Aprendizagem organizacional: relações e implicações”, *Psychologica*, n.º 27, 2001, pp. 69-89.

¹⁴ CHAMBEL, Maria José, e CURRAL, Luís, *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, Texto Editora, 1998.

¹⁵ IDEM, *Ibidem*.

maior transdisciplinaridade; dar mais espaço aos alunos para pesquisarem sobre o que os rodeia; aulas teórico-práticas e novos modelos de avaliação.

Assim, e com a inclusão de temas relativos ao domínio da Sensibilidade Estética e Artística e ao Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (focamo-nos nestes porque são os que se relacionam com o nosso tema de dissertação) os alunos poderão manter mais interessados e motivados para o estudo. A nível patrimonial poderão estudar e elaborar trabalhos interessantíssimos de enumeração e catalogação de locais/monumentos de interesse a visitar na sua zona de residência; poderão ajudar na preservação e implementar campanhas de preservação de património que esteja em risco; em conjunto com a escola podem alertar a população para o risco, cada vez maior, de descaracterização das nossas vilas e aldeias, com obras que em nada se enquadram com a envolvente, entre outros projetos possíveis de serem elaborados, tudo, porém, para que não se perca nem adultere a memória coletiva de um povo e de uma região.

Pensamos que, ao inserir estes temas no currículo, pensando agora na nossa disciplina, isto será motivador para os alunos. Se adicionarmos à nossa aula uma alusão a que *o Rei x* ou o acontecimento tal, que eles estudam de modo abrangente e que julgam que nada tem que ver com a sua região, teve alguma ligação à sua terra isto será logo uma motivação para que o aluno esteja mais atento. Temos de aproximar os alunos da História, caso contrário continuará a ser, para a maioria, como uma disciplina aborrecida e essencialmente teórica. E, em quase todas as matérias conseguimos criar pontes e curiosidades interessantes para os cativar.

A história da cultura, até meados do século XX encontrava-se ainda muito influenciada pela sua antecessora oitocentista, na linha das perspetivas de Ranke, Burckhardt e Hulmann, segundo os quais *a História cultural tem por objetivo registar a vida quotidiana da sociedade e de seus grupos*¹⁶.

Mais tarde, já nos anos 60 afluíram a história das ideias e a histórias das mentalidades.

Por esta última surgem nomes como Georges Duby, Robert Mandrou, Jacques Le Goff, Philippe Ariès e Michelle Vovelle. Este último, define a história das

¹⁶ TORGAL, Luís Reis; MENDES, José Amado; CATROGA, Fernando. *História da História em Portugal (séculos XIX – XX) – da Historiografia à Memória Histórica*. Temas e Debates. 1998. p. 49

mentalidades como: *o estudo das mediações e da relação dialéctica entre as condições objectivas de vida dos homens e a forma como eles a narram e até a vivem (...). A prospecção das mentalidades, longe de constituir um esforço mistificador, torna-se, afinal, um alargamento essencial do campo de investigação. Não propriamente como um terreno estranho, exótico mas como o prolongamento natural e o culminar de toda a história social.*¹⁷

A pesquisa em história regional e local, também chamada de “*nova História*”, remonta, pelo menos aos finais do séc. XVIII, sendo que o seu interesse se acentuou em finais do século passado. Tudo passou a ser alvo de estudo: história económica e social, das mentalidades aos costumes e comportamentos, da história política à militar, do património cultural à história do quotidiano...

Este surto da história local verificasse também noutros países, como são disso exemplo a Inglaterra e França.

Ainda assim, e sentimos essa dificuldade no trabalho de pesquisa que fizemos para a realização deste relatório, a produção historiográfica portuguesa, para estes temas, não tem sido acompanhada por reflexão teórica nem metodológica. Salvo uma ou outra exceção. Por consequência, faltam-nos bons guias e estudos sobre a respetiva metodologia afim de relacionar a mencionada história com as “outras histórias” (locais, regionais, nacionais e estrangeiras).

*Ninguém se iluda: a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios, está associada à história que nos contaram quando éramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida. Sobre esta representação, que é também para cada um de nós uma descoberta do mundo, do passado das sociedades, enxertam-se em seguida opiniões, ideias fugazes ou duradouras, como um amor... ao passo que subsistem, indeléveis, os traços das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.*¹⁸

¹⁷ IDEM, *Ibidem*. p. 50.

¹⁸ FERRO, Marc. *Comment on Reconte l'Histoire aux enfants*. 1981. p. 15.

2. O Professor Enquanto Formador de Cidadãos Críticos e Ativos na Sociedade

*«A História é o grande espelho da vida;
instrui com a experiência e corrige com o exemplo»¹⁹*

Autores como Herbert Walberg dedicaram parte da sua vida a compilar estudos, neste caso mais de 3000 estudos, afim de encontrarem as melhores técnicas ou processos que conduzam a um ensino eficaz.

Walberg chegou à conclusão que um ensino eficaz passará por sete técnicas distintas, mas que se complementam.

O tempo de aprendizagem académica; o uso do reforço positivo; indícios e informação retroativa; atividades de aprendizagem cooperativa; o clima/moral em sala de aula; as perguntas de ordem superior e o uso de organizadores prévios são algumas das técnicas por si aconselhadas.

Relativamente à primeira, tempo de aprendizagem académico diz-nos que: ocorre em sala de aula e como cada sala de aula é diferente, consequência dos diferentes alunos que a constituem, deverá o professor ter isto em consideração quando planeia as suas aulas. O tempo que a aula demora a começar e a atitude perante o ambiente em sala de aula também são aspetos a ter em atenção, assim como o comportamento de não envolvimento nas tarefas. A soma de todas estas variáveis influenciará de forma positiva ou negativa a aprendizagem de cada aluno. No entanto, convém realçar que não existe uma ligação entre o tempo de envolvimento das crianças numa tarefa e o resultado da sua aprendizagem pois todos nós sabemos que um aluno pode parecer muito atento, mas na realidade pode estar a pensar noutra coisa.

O uso do reforço, recomendado por Walberg servirá para ajudar a turma a ter melhor resultados. Mas, o professor nem pode estar sempre a fazê-lo nem a todos os alunos ao mesmo tempo.

Assim, deverá sempre que possível e que seja pertinente elogiar/recompensar o atingir de um objetivo por parte de um ou mais alunos, afim de os motivar. Pelo

¹⁹ Jacques Bossuet.

contrário, se o fizer esporadicamente e sem consistência estará a perder uma oportunidade de cativar os alunos.

Está devidamente estudado²⁰ que o efeito que este elogio nos alunos dependerá das características de cada um e do seu local de origem e que um aluno de classe menos favorecida tenderá a apreciar mais um elogio do que um aluno de classe superior.

Mas também está de igual forma comprovado que o indício e informação retroativa constituem uma técnica de ensino eficaz. Os bons professores dão sempre indícios aos alunos para que estes cheguem à resposta esperada. Este facto, reduzirá a ansiedade e estimulará o pensamento do aluno. Mas para que tal tenha o devido efeito o professor terá de dar tempo de espera ao aluno para que este percecione e interiorize a pergunta afim de produzir uma resposta completa. Também sobre este ponto da informação retroativa diz o mesmo artigo que quando um professor recolhe um trabalho de casa para o corrigir e no ato da sua entrega não diz nada ao aluno além do simples sinal de correto ou errado está a perder uma ótima oportunidade de desenvolvimento.

Segundo estes estudos de Walberg, o ensino cooperativo é de todos talvez o mais fácil de entender e também dos mais fáceis de pôr em prática. Consiste na cooperação entre os alunos no sentido de os encorajar à participação visando obter melhores resultados académicos.

No entanto para que tal aconteça é necessário que haja um bom relacionamento entre alunos e professor uma vez que o clima existente em sala de aula ajudará/condicionará esta e todas as outras técnicas já abordadas. A sala de aula não pode ser demasiado autoritária nem ter uma política de “*deixa andar*”. Terá de fomentar sentimentos de coesão, satisfação, direcionamento para um objetivo comum afim de proporcionar uma boa atmosfera de trabalho que terá como fim último o sucesso escolar.

Os estudos de Walberg também se cruzaram com a ideia de perguntas de ordem superior e da sua importância. Não interessa que os alunos só saibam, por exemplo no caso da História, datas ou nomes. Interessa sobretudo que saibam relacionar as datas e os nomes remetendo-os para um acontecimento em concreto e a sua explicação.

²⁰ SPRINTHALL, Norman & Sprinthall, Richard. *Métodos e Modelos de Ensino. Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa. McGraw-Hill. 1993.

Convém não esquecer, que, com a rapidez com que tudo acontece e com a pressão das metas curriculares um dos problemas que continua a existir é que os professores muitas vezes não têm tempo para fazerem perguntas que remetam para uma análise mais complexa por parte dos alunos, em sala de aula, por falta de tempo. Neste caso, sugere-se ao professor que “diminua o seu ritmo para depois acelerar”.

Ainda no que diz respeito às perguntas de ordem superior, Mary Budd Rowe²¹ sugere que se o professor aumentar o tempo de espera em alguns segundos isto vai ter um efeito positivo no processo de aprendizagem dos alunos. Bastam 3 a 5 segundos de espera para que o aluno interiorize a pergunta e relacione mentalmente o assunto em questão com outros por si já apreendidos afim de formular uma resposta escoreita.

No que aos organizadores prévios diz respeito, acredita-se que esta abordagem dedutiva permitirá que os alunos, ao saberem previamente qual o tema da próxima matéria, se possam manter focados nos seus pontos-chave. Ainda assim convém reforçar a ideia de que o professor não poderá pensar que todos os alunos têm um raciocínio abstrato formal bem delineado sendo preciso considerar o nível cognitivo de cada um.

Por último abordaremos o método exclusivamente direto. É altamente estruturado e consiste na apresentação, por parte do professor de materiais em pequenas partes, sendo que para isso, utilizará organizadores avançados, verificará a compreensão dos alunos e levá-los-á a responderem ordeiramente dando-lhes *feedback* das suas respostas.

Segue-se a análise ao estudo realizado por Flanders.²² Realizados entre os anos 50 e 60 do séc. XX as investigações por si efetuadas vão no sentido de verificar o comportamento verbal dos professores e dos alunos. Dividindo em influência direta ou indireta o professor pode aceitar sentimentos, elogiar ou encorajar o aluno, aceitar e/ou utilizar as ideias dos alunos, fazer perguntas, palestras, dar instruções e criticar ou fundamentar a sua autoridade aquando do início de discurso por parte do aluno afim de responder a alguma pergunta ou aquando de situações de silêncio ou confusão geral.

Verificou ainda que no ensino secundário existiam situações de sucesso com o ensino indireto, sem que, para isso aconselhe este método em exagero. Enquanto que

²¹ IDEM, *Ibidem*.

²² IDEM, *Ibidem*.

no ensino básico os resultados são semelhantes para o uso do método direto ou indireto.

Se juntarmos os métodos de Walberg e Flandres observamos que os dois estão em sintonia e, que por palavras diferentes ambos se complementam.

Um dos modelos abordados no texto e que é o mais comum de ser utilizado é o modelo de Transmissão de Conhecimentos. Trata-se de selecionar e transmitir factos e conceitos bem estudados anteriormente com a ajuda de organizadores prévios.

Assim, o professor apresentará uma ou mais ideias gerais no sentido de fazer com que o aluno, através dos conhecimentos que já possui, acompanhe o raciocínio sempre com ajuda do professor para alcançar a ideia concreta. Pode dizer-se que se trata de uma descoberta dirigida onde ambos partem de ideias gerais e vão concretizando até atingirem o cerne da questão.

Uma desvantagem deste modelo de transmissão de conhecimentos prende-se com o facto de ser uma aprendizagem muito controlada pelo professor o que poderá aumentar a passividade e o desânimo entre os alunos correndo-se ainda o risco elevado de que os alunos com menor capacidade cognitiva não acompanhem o raciocínio e se distraiam/desmotivem.

Surge nos anos '60 um novo modelo de inquérito indutivo em que há ensinamento dos conceitos e não dos factos. Este novo modelo irá aguçar a motivação e curiosidade dos alunos para a descoberta. Pode mesmo dizer-se que este é um modelo de descoberta em que o professor faz perguntas, estimulando a aprendizagem e ajudando os alunos a descobrirem a resposta.

Este método de John Dewey, como já vimos, elabora perguntas em vez de dar logo respostas tornando-se elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Propicia o desenvolvimento do aluno para um raciocínio mais aberto, onde várias matérias se podem interligar, sendo que numa primeira fase deverão ser utilizados organizadores avançados.

O terceiro modelo diz respeito à aprendizagem interpessoal e é atribuído a Carl Rogers. Este autor defende que a existência de uma boa relação entre professor e alunos é fundamental para que se alcance sucesso. Defende um bom clima em sala de aula em que o professor crie condições que promovam a aprendizagem experiencial

por parte dos seus alunos. Pois a experiência aliada ao sentimento originará conhecimento, colocando em segundo plano a importância do pensamento e da leitura.

Sabemos que há alunos que como estão na aula a 100%, de corpo e alma, absorvem todos os ensinamentos que o professor tenta transmitir e depois, em casa, não têm tanta necessidade de estudar como outros que estejam desatentos em aula. Podemos assim dizer, que entre estes alunos atentos em aula e o professor se estabeleceram relações ótimas que ajudam no sucesso do aluno.

Na opinião de Rogers o ensino tradicional é “impessoal, frio e oco” o que origina uma desatenção e desinteresse por parte dos alunos que ao fim de alguns minutos, “desligam” a sua concentração e começam a pensar noutros assuntos. Noções de empatia e congruência são necessárias e essenciais, e atrevemo-nos a dizer suficientes, para a promoção da aprendizagem com sentido a formar crianças/adolescentes livres e felizes.

Ao invés disto, se o ambiente de sala de aula for crítico, negativo, de ausência de apoio aos alunos irão surgir consequências psicológicas e fisiológicas nos alunos, tais como: mãos suadas, autoconceito baixo, batimento cardíaco acelerado o que levará à desmotivação quer de alunos quer do professor, uma vez que todo o seu trabalho não surtirá resultados positivos.

O ideal será, como já vimos anteriormente no que às técnicas dizia respeito, sempre que possível usarem-se os vários modelos em simultâneo com o fim último de aumentar a eficácia do ensino.

Se o modelo 1 se prende com o facto de lecionar, o modelo 2 faz perguntas, elogia e encoraja à participação aceitando para isso as mais variadas ideias sugeridas pelos alunos, sendo que, o modelo 3 trabalha com os sentimentos necessários para que os modelos 1 e 2 possam ter sucesso. É assim necessário aplicar modelos com competência para aumentar a variedade de experiências dos alunos para que todos juntos alcancem bons resultados pessoais e académicos.

Mas o nosso trabalho enquanto professores não passa só por estes pontos acima indicados. Existe ainda o problema do comportamento não verbal que é tantas vezes esquecido. No entanto, apesar de esquecido e pouco referido, este comportamento é responsável involuntariamente por cerca de 75 a 90% daquilo que transmitimos aos

alunos. Sem termos noção desse facto, grande parte daquilo que transmitimos no nosso dia-a-dia na escola é sob a forma de uma linguagem corporal. O tom de voz, a expressão facial ou a postura são alguns dos meios de transmissão desta linguagem e que poderá causar uma influência direta ou indireta nos seus recetores.

Mas esta linguagem corporal estará muito ligada com a maneira de ser de cada um e com a sua forma de estar na vida, sendo que, bons professores tenderão a ter atitudes positivas enquanto que maus professores tenderão a ter atitudes negativas o que condicionará o estabelecimento de bom ambiente em sala de aula. Assim, recomenda-se aos professores que melhorem o seu comportamento não verbal de forma a não inibirem o crescimento dos seus alunos porque da mesma forma que os professores são influenciados pela aparência dos alunos, pela sua postura ou pelo seu tom de voz o contrário também ocorre.

Com a análise destes estudos concluímos que o bom professor será todo aquele que não se prende a uma só técnica ou a um só método, mas sim aquele que usa todos os meios que estão em seu redor para cativar e prender a atenção dos seus alunos. Isto não significa uma escolha pela dimensão pedagógica apenas ou técnica. A base de tudo continua, a nosso ver, a ser o rigor da preparação científica.

Deverá, para que tal aconteça de forma, quase natural, implementar e fomentar boas atitudes em sala de aula de modo a que o clima entre alunos e entre alunos-professor seja o melhor possível, pois, só assim terão sucesso. A sala de aula deverá ser um lugar de aprendizagem privilegiado que forme cidadãos esclarecidos e ativos numa sociedade necessitada de boas ideias e de bons profissionais.

*ser professor trás a complexidade não só da leção como também da tomada de decisões educativas e curriculares. Ser professor principiante num contexto de incertezas tão diversas – profissionais, pedagógicas, entre outras – reforça esta complexidade, principalmente quando se exige ao docente e à escola a resolução dos problemas que cada sociedade enfrenta nas suas matrizes históricas e sociais.*²³

²³ BRAGA, Fátima. *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra. Quarteto Editora. 2001. Pp. Prefácio.

	TRANSMISSÃO	TRANSACÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
Estudo do Programa	Conteúdos Atomismo Suporte escrito	Processo Cognitivo Estratégias Holístico	Criança / aluno no seu todo Holístico Desenvolver a responsabilidade social
Métodos / Recursos	Livro de texto Memória Behaviorismo	Variedade Pedagógica Desenvolvimentalismo Experiência Reflexão Comunicativismo	Recursos humanos Métodos activos Auto-descoberta Apropriação Projecto
Papéis	Hierarquia rígida Directividade Rigidez das directivas	Flexibilidade Interação professor / aluno Cooperativo Directividade diluída Professor – facilitador	Muita flexibilidade Self – directividade diluída Trabalho de grupo
Desenvolvimento Pessoal e Profissional	Aquisição de novos conhecimentos Saber Positivismo	Desenvolvimento individualizado Feed-back / treino Escola útil Saber fazer	Crescimento pessoal Indeterminismo Ser – atitudes e valores
Cronograma	Curto Prazo Desenvolvimento linear	Flexível Adaptável Processo Desenvolvimento circular	Flexível Extenso Processo Reelaboração dos conhecimentos
Sistema de Acompanhamento	Testes Mestria Produto	Variedade de métodos Eficácia Processo / Produto	Métodos informais Feed-back do professor Processo

Quadro 1: Modelos de Desenvolvimento Curricular.²⁴

Fonte: BRAGA, Fátima. *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra. Quarteto Editora. 2001. p.

23.

É com base nesta análise de variáveis que o professor deverá centrar a sua ação profissional.

Quando abordamos os sistemas de teorias e crenças dos professores identificamos uma característica que nos parece primordial: o ser reflexivo.

Será considerado reflexivo todo o profissional que se questiona. O quê? Por quê e para quê? Como irei dar esta matéria de forma que seja perceptível e interessante para os alunos? Será benéfica esta atitude no sentido de evoluir. De ver o que falhou e porquê e tentar corrigir o erro. Servirá para procurar alternativas, sendo que para tal terá de procurar fundamentos teóricos relevantes que corroborem as suas afirmações. Estas e outras prerrogativas, quando conjugadas em sala de aula, esboçam o perfil de um profissional flexível e crítico consigo mesmo e que anseia melhorar constantemente.

²⁴ IDEM, *Ibidem*, p. 23.

Maria Teresa Estrela²⁵ defende que um bom professor também reflete. Não se limita a aplicar receitas, mas antes, retira constantemente saberes da experiência e da reflexão sobre ela. Já Nóvoa²⁶ refere-se à capacidade reflexiva do professor como a possibilidade que este tem de dar respostas únicas a situações que se apresentam também com características únicas em sala de aula.



2.1 A Motivação

Um dos pontos essenciais na vida académica para que seja alcançado o sucesso prende-se com a motivação.

E, ao abordar este tema, abordamo-lo numa dupla perspetiva. A motivação dos alunos e a motivação dos docentes.

Só teremos alunos motivados se estes tiverem professores motivados! Este parece-nos um ponto primordial para o sucesso escolar. Temos de ter professores ativos, enérgicos, desafiantes e inovadores. Os alunos terão de sentir curiosidade em ir a determinada aula, História, no nosso caso, porque sabem que em todas as aulas há alguma particularidade nova. Quer se prenda esta com a forma como são abordados os conteúdos, quer seja pela demonstração de documentos de época, realização de trabalhos de grupo, visualização de um documentário, aulas de campo, entre uma multiplicidade de alternativas.

Não basta que o professor seja autónomo como pessoa, mas é também necessário que o seja como profissional. É preciso que o professor passe pelo desejo de querer ser um bom profissional, um educador que envolva a pessoa toda. Ser professor não é apenas uma ciência, é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo, alegria, vida. Ser professor é ajudar o educando a crescer,

²⁵ ESTRELA, M. T. (Dir.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto. Porto Editora. 1997. p. 15.

²⁶ NÓVOA, A. (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1995, p. 27.

*a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo*²⁷

Na continuação deste pensamento, a autora adianta ainda que os professores devem preparar-se não só cientificamente, mas também profissionalmente e numa perspectiva de retidão ética, onde entrará o respeito pelos outros, a coerência e a capacidade de viver e de aprender com a diferença.

Muitas vezes o simples facto de dispormos a sala de uma outra forma ou de introduzirmos um orador convidado para falar sobre determinado tema torna a nossa aula numa aula única e que foge à rotina habitual e ajudará a manter um bom clima de sala de aula, até porque: *é considerar o sujeito escolar como pessoa, e não como objeto, o que revela uma postura personalizante e respeitadora do ser humano.*²⁸

*A perspectiva cultural da antropologia defende o homem como um ser de cultura que, através desta, tem a possibilidade de criar novas realidades, moldando-as à sua livre vontade exercendo, assim, o seu poder de transformação social o que, já de si, implica uma valorização do princípio. Todavia, se o homem cultural exerce as suas influências sobre o meio ambiente, também as recebe da sociedade em que está inserido (...)*²⁹

Sendo que, o problema de fundo que se coloca no campo educativo reside já na antiga, mas sempre presente polémica, expressa nas dialéticas da hereditariedade/meio ambiente, inato/adquirido, determinismo/liberdade.



²⁷ GUERRA, Teresa Maria Azêdo Pimentel. *Autonomia Pessoal e Profissional dos Professores. Tese de Mestrado em Educação*. Universidade de Lisboa. 2003. p. 42.

²⁸ PEDRO, Ana Paula. *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal – Influências e Estratégias*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e Tecnologia. 2002. p. 25.

²⁹ IDEM, *Ibidem*. p. 31.

2.2. A Escola Tradicional, a Educação Nova e os Valores

«A memória diminui se não for exercitada»³⁰

*Nesta concepção tradicional o ensino surge-nos centrado no professor cuja função é orientar os alunos através de referenciais que considere importantes para o sucesso do aluno. Enquanto que, do aluno, espera-se uma atitude receptiva, de ação na passividade face à transmissão dos conhecimentos, docilidade, submissão, memorização, esforço, disciplina para alcançar o saber*³¹

Esperava-se assim, na escola tradicional, que o aluno fosse o recetor do discurso proferido pelo orador, numa perspetiva de mestre e discípulo que poucas vezes interagiam entre si.

O que, como facilmente se observa, impedia o exercício crítico e reflexivo, que para nós é indispensável e indissociável à aprendizagem.

É possível ensinar valores? Os valores ensinam-se ou transmitem-se? Inculcam-se ou aprendem-se?

Consideramos que de todas as formas anteriores se podem apreender novos valores. Sejam eles mais ou menos moralizantes. A educabilidade humana surge-nos assim como uma característica necessária e perene da pessoa, de cada um, sendo que para tal, contribui grandemente o capital cultural que adquire com o meio em que está inserida.

Além destas características de perenidade, de necessidade e de intencionalidade da educabilidade esta apresenta-se como aberta, dinâmica e pessoal. E digo pessoal intencionalmente, uma vez que, constitui uma experiência intransmissível e inalienável pois ninguém pode viver pelo outro, nem aprender pelo outro.

El hombre es educable, porque es libre, poder de realizarse com plenitudes inéditas. La liberdade del hombre (...) está condicionada, pero no determinada, por funciones biológicas, hereditárias,

³⁰ Marcus Cícero.

³¹ PEDRO, Ana Paula. *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal – Influências e Estratégias*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e Tecnologia. 2002. p. 76.

*ambientales... pero en tanto que goce de la indeterminación, puede correr la aventura de autocrearce. Y esto es educabilidad.*³²

É importante que, na aula de História, o aluno reconheça que são os valores que orientam e motivam as ações humanas e que estes estão condicionados por variadas vivências, sendo que, muito importante de referir, cada um terá os seus próprios valores e motivações.

Assim, diremos mesmo que é fundamental explicar aos alunos que os valores não são absolutos nem imutáveis, mas antes relativos e passíveis de mudança, ao longo dos tempos e de acordo com as civilizações e culturas.



2.3. O Pensamento Crítico na Formação dos Cidadãos

*«a razão, sem a memória,
não teria materiais com que exercer a sua actividade»*³³

Cada vez mais e com o avanço científico e tecnológico espera-se que os nossos jovens adquiram sentido crítico para saberem lidar com o mundo que os rodeia. Mas, também por influência e facilidade do progresso tecnológico, assistimos a uma quase ausência de espírito crítico dos nossos jovens uma vez que não conseguem assimilar tanta informação e nem tão pouco se interessam pelos temas que dominam a atualidade, isto numa versão negativa do panorama juvenil. Ainda que haja sempre uma exceção que contrarie a regra.

É aqui que a escola deve intervir de forma assertiva, uma vez que:

*o êxito de qualquer sistema democrático depende da
capacidade de os indivíduos atuarem e intervirem, usando o seu*

³² ESTEBANEZ, P. *Teoría de la educación*. Ed. Agullo. Madrid. 1976. p. 98 .

³³ Marquês de Maricá.

*potencial de pensamento crítico. O cidadão de uma democracia deve ser capaz de sustentar debates abertos sobre questões e tópicos, de ponderar argumentos complexos, de estabelecer conclusões e atuar sobre elas.*³⁴

Esta preocupação para que os nossos alunos se habituem a usar o espírito crítico está assumida até na LBSE em que podemos ler que a educação deverá promover a formação de *cidadãos capazes de julgar com espírito crítico* – Artº 2º, nº 5 – bem como *assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta o desenvolvimento (...) da capacidade de raciocínio e de espírito crítico.*³⁵

Ora, sem querermos ser presunçosos, acreditamos piamente que a nossa disciplina contribui em larga escala para a criação do dito espírito crítico e que contribui fortemente para que os jovens tomem consciência sobre determinados assuntos sociais que, de outra forma lhes poderiam passar ao lado. As análises constantes entre situações políticas/económicas/religiosas/sociais nas mais diversas épocas irão dar aos estudantes uma visão abrangente dos avanços e recuos da sociedade ao longo dos tempos e, essencialmente, mostrar-lhes que algumas das crises e problemas que hoje atravessamos já foram experienciadas pelos nossos antepassados, sendo que, a esta distância, podemos analisar, de forma crítica, as opções tomadas para que fossem ultrapassadas.

Neste contexto, a principal função do professor não consiste no *educare*, mas antes no *educere*³⁶, ou seja, não se quer que obrigue ninguém a defender uma determinada posição mas em exigir que conheçam as mais diversas perspetivas da realidade, sendo este conhecimento fonte essencial de tolerância e respeito das várias culturas que nos rodeiam, para que, se desenvolvam as capacidades de autonomia em liberdade para que possam aderir conscientemente a determinados projetos de vida ou para que possam criar novos projetos – o que aliado ao nosso tema de Relatório de Prática Letiva Supervisionada poderá remeter para projetos de salvaguarda do património e da memória, por exemplo.

Educar para a cidadania, em Portugal, *no respeito e na garantia da efetivação dos direitos e liberdades fundamentais, visando a realização plena da democracia*

³⁴ PEDRO, Ana Paula. *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal – Influências e Estratégias*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e Tecnologia. 2002. p. 102.

³⁵ IDEM *Ibidem*, p. 102.

³⁶ IDEM, *Ibidem*, p. 186.

económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa (Art. 2º. Constituição da República Portuguesa). Assim, quer-se que aos alunos sejam dadas oportunidades para adquirir competências cognitivas e sociais através das quais eles aprendam a defender os seus pontos de vista, mas, acima de tudo aprendam a respeitar a opinião dos outros e a aceitar as diferenças. Neste sentido, o professor terá um papel importante na construção da vivência com os alunos para que, juntos sejam capazes de provocar a mudança para além da sala de aula.³⁷

Para finalizar este capítulo que já vai longo, sobre a cidadania concluímos com o seguinte pensamento:

*[a participação ativa na sociedade] exige um corpo de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção que a escola deve transmitir (...) a educação escolar detém uma responsabilidade particular no desenvolvimento das competências cívicas, quer através do curriculum formal, quer através dos procedimentos da vida na escola (...) o ponto de partida é ensinar a cidadania com independência e sem doutrinação (...) e fortalecer uma consciência das responsabilidades dos cidadãos... A educação para a cidadania convoca a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências necessárias à participação responsável na vida pública.*³⁸

³⁷ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra. Brasil. 1996. p. 201.

³⁸ A.A.V.V. *Educar para a Cidadania*. Lisboa. Plátano Editora. 1999. Pp. 11-12.

3. A Importância do Património para a Construção da Memória e da Identidade Nacional

«Os “olhos” da nossa memória veem melhor do que os nossos»³⁹

«A memória é a consciência inserida no tempo»⁴⁰

Não podemos iniciar este capítulo sem antes darmos conta de uma definição de Património:

Conjunto de bens culturais sobre o qual incide uma determinada carga valorativa, além de que, é tudo aquilo que um individuo ou grupo de indivíduos identifica como seu.⁴¹

Há, no entanto, certo património que pela sua singularidade, valor artístico ou histórico ou que pela sua raridade natural constitui património mundial e por isso é muito protegido. Analisemos o artigo que atribui responsabilidades ao território onde se inclui esse território:

ARTIGO 11º: 1 - Cada um dos Estados parte na presente Convenção deverá submeter, em toda a medida do possível, ao Comité do Património Mundial um inventário dos bens do património cultural e natural situados no seu território e susceptíveis de serem inscritos na lista prevista no parágrafo 2 do presente artigo. Tal inventário, que não será considerado exaustivo, deverá comportar uma documentação sobre o local dos bens em questão e sobre o interesse que apresentam.

2 - Com base nos inventários submetidos pelos Estados em aplicação do parágrafo acima, o Comité deverá estabelecer, atualizar e difundir, sob o nome de «lista do património mundial», uma lista dos bens do património cultural e do património natural tal como definidos nos artigos 1º e 2º da presente Convenção, que considere

³⁹ Almada Negreiros.

⁴⁰ Fernando Pessoa.

⁴¹ CAFÉ, Daniel Calado. *Património, Identidade e Memória: proposta para a criação de um museu no Território de Alcanena*. [em linha]. [consult. 20-3-2017]. Disponível em WWW:<URL: http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/daniel_cafe.pdf. p.22.

como tendo um valor universal excecional em aplicação dos critérios que tiver estabelecido. De dois em dois anos deverá ser difundida uma atualização da lista.

Há então a necessidade, a nível mundial de preservar o património cultural e natural que faz parte dos bens inestimáveis e insubstituíveis de toda a humanidade, no sentido de os proteger. A perda, por degradação ou desaparecimento, desses bens preciosos constitui um empobrecimento do património de todos os povos do mundo.

Pode-se reconhecer, com base nas respetivas qualidades notáveis «um Valor Universal Excecional» a certos elementos do referido património que, por essa razão, merecem ser especialmente protegidos contra os perigos cada vez maiores que os ameaçam. Importa então, criar as condições, para um caminho que as regiões onde se inserem estes bens têm que percorrer nas próximas décadas assegurando o seu estatuto de Património Mundial mas também estimulando a economia e mobilizando as suas gentes no sentido de gerar valor desse reconhecimento internacional.

Assumir os bens e as regiões onde se inserem como um todo, com uma oferta integrada, qualificada e complementar capaz de oferecer um património, uma cultura com os seus saberes fazer e artes, assim como os seus produtos endógenos, deve ser uma clara opção estratégica muito apoiada nestes bens Património Mundial que as diferenciam.

Partilhar experiências e saberes adquiridos ao longo dos últimos anos na gestão de bens tão diferentes e apelar à inteligência coletiva, à coordenação da ação no sentido de assegurar a participação ativa e construtiva é o que move os Gestores de bens Patrimoniais e a criação da Rede Património Mundial de Portugal.

Em Portugal, alguns dos monumentos que constituem o património mundial da Unesco são: Jerónimos e Torre de Belém; Centro Histórico do Porto; Alto Douro Vinhateiro; Floresta Laurissilva da Madeira; Universidade de Coimbra entre muitos outros.

Para Pierre-Laurent Frier, Património é: *um conjunto de marcas ou vestígios da actividade humana que uma dada comunidade considerou essenciais para a sua identidade e memória colectivas, a preservar e a transmitir às gerações vindouras.*⁴²

E, Luís de Barros diz-nos ainda que: *o património cultural inclui não só a herança*

⁴² IDEM, *Ibidem*. p. 12

cultural de cada povo que se manifesta pelas expressões “mortas” como os locais arqueológicos, os monumentos arquitectónicos relevantes pelos estilos que mostram ou pelos eventos passados que evocam, enfim objectos artísticos e também de valor histórico hoje em desuso, mas também pelos bens culturais actuais, tangíveis ou intangíveis⁴³, novas formas de artesanato, englobando a assimilação local de novas tecnologias, as línguas e a sua evolução viva, os conhecimentos e vivências actuais.⁴⁴

Não podemos estar mais de acordo com o que cada autor defende para o conceito de Património e atrevemo-nos a dizer que os conceitos de património cultural, memória social e identidade funcionam como construtos sociais. Para Isabel Barca, *um construto não é nem um pensamento nem um sentimento; é uma distinção mental. Ele faz parte do modo como cada um de nós, enquanto pessoa inteira, se posiciona face ao mundo.*⁴⁵

Dentro de cada identidade existem várias identidades que se traduzem em identidades coletivas. O que se traduzirá numa relação estreita com o património e a memória. Assim, defendemos esta ou aquela identidade quando nos achamos parecidos com quem defende os mesmos propósitos que nós, sendo que esta construção de identidade não é estável nem unificada. É mutável, reinventa-se, vai-se construindo e transformando ao longo do tempo, uma vez que, a sociedade é o resultado de vários processos e adaptações que contextualizam os seus interesses e atitudes.

*É a globalização que aproxima diferentes grupos étnicos, culturas e religiões e que provoca um choque de culturas.*⁴⁶ Estamos de acordo com a citação da autora uma vez que, um dos principais fatores de aproximação de culturas deste século se prende com esta miscelânea de cultura que é constantemente trazida e levada entre os variadíssimos países, através, por exemplo, da televisão ou da internet.

⁴³ Por Bens culturais tangíveis entendam-se os objetos materiais e por bens culturais intangíveis entendam-se os bens culturais imateriais.

⁴⁴ CAFÉ, Daniel Calado. *Património, Identidade e Memória: proposta para a criação de um museu no Território de Alcanena*. [em linha]. [consult. 20-3-2017] Disponível em WWW:<URL: http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/daniel_cafe.pdf

⁴⁵ BARCA, Isabel. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Universidade do Minho. Braga. 2000. Pp. 40

⁴⁶ RODRIGUES, Donizete. *Património Cultural, Memória Social e Identidade: Uma Abordagem antropológica*. [em linha]. [consult. 20-3-2017] Disponível em WWW:<URL: <http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/docs/ubimuseum-n01-pdf/CS3-rodriques-donizete-patrimonio-cultural-memoria-social-identidade-uma%20abordagem-antropologica.pdf>

Como foi já referido, um dos fatores que desempenham um papel importante no processo de construção identitária é a religião. Toda a religião e todo o universo que a envolve é fruto de uma memória coletiva e da sua transmissão e reprodução social.

Mas também o património, como atributo coletivo é um elemento fundamental nesta construção de identidade sociocultural. O património, quer construído quer imaterial constitui a materialização visível desta mesma identidade. Este, recorda-nos o passado sendo uma manifestação e um testemunho deste mesmo tempo dos nossos antepassados, fazendo para isso a ponte entre o passado e o presente, avivando-nos a memória social para evoluirmos no futuro. Por outras palavras, *o património tem com a identidade inúmeras e variadas relações. Como atributo coletivo o património é um elemento fundamental na construção da identidade socio/cultural e, simultaneamente, é a própria materialização da identidade de um grupo/sociedade.*⁴⁷

Como nos refere Antoine de Saint-Exupéry *nós herdamos a terra dos nossos antepassados; nós tomámo-la de empréstimo às gerações futuras.*⁴⁸

Assim, o património, expressa-se pelas vivências de um povo, pelas suas ações e tradições constituindo a identidade regional e nacional de um território. É esta preservação da herança cultural do passado que, ao ser recordada no presente, será transmitida às gerações futuras e que ajudará na preservação da identidade da nação.

Infelizmente, por inércia de alguns e falta de vontade de outros, parte deste património cultural perde-se todos os dias, podendo assim dizer-se que é vítima de um processo seletivo e fragmentado. Por tudo isto é necessário o estudo feito pela antropologia cultural no sentido de se perceber como as sociedades formam e transmitem o seu conhecimento ao longo dos tempos e que constituirá a memória social de um povo.

Estes estudos foram sendo influenciados e incentivados pelas Escolas Histórica e Sociológica de França, sendo que Philippe Ariès e Pierre Nora defendem a cultura popular, a vida familiar e a religiosidade como importantes pólos de memória social.

⁴⁷ IDEM, *Ibidem*

⁴⁸ GOMES, Carla Amado. *O preço da memória: a sustentabilidade do património cultural edificado.* [em linha]. [consult. 19-2-2017]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.icjp.pt/sites/default/files/media/917-1648.pdf>

*A cultura [surge assim] como um fenómeno de produção incessante, porque reflete a evolução do espírito humano socialmente situado.*⁴⁹

Mas também Halbwachs e Durkheim defendem a sociologia como importante meio de estudo de memória coletiva. Defendem que a memória social é dinâmica, mutável e seletiva. Seletiva porque nem tudo é considerado relevante e, por conseguinte, é preservado na memória coletiva, até que se acaba por perder.

Isto leva-nos a outra questão. Será que existem uma memória individual ou a memória é somente coletiva?

Para Halbwachs, a memória individual, a existir, é constituída a partir do interior do grupo, ou seja, a partir da memória coletiva, ou seja, a partir de um passado vivido. E, mediante o esforço que o grupo faz para preservar esta memória assim esta influenciará, ou não, a identidade das gerações vindouras.

Hoje em dia com as formas de propagação de informação, a memória coletiva ou individual pode ser passada ao próximo de várias formas sendo que a forma presencial, que privilegia a oralidade é a mais significativa.

A História como memória social é defendida por Peter Burke.⁵⁰ Defende este autor que a função do historiador é a de ser um guardião da memória dos acontecimentos públicos, postos por escrito em benefício dos seus atores, para lhes dar fama, e também, para benefício da posteridade que poderá, assim, aprender com o seu exemplo.

Contudo, são os grupos sociais que determinam aquilo que é “memorável” e também a maneira como será recordado, mas também, *na política cultural, a importância da defesa e da conservação do património assenta em razões históricas.*⁵¹

*Atualmente a demolição total de um monumento de significado histórico-cultural é quase uma exceção, graças à vigilância atenta e sensível da opinião pública (...).*⁵² Concordamos, mas, ainda assim, continua a assistir-se à demolição

⁴⁹ IDEM, *Ibidem*. p. 5

⁵⁰ BURKE, Peter. *A História como Memória Social*. In *O Mundo como Teatro – Estudos de Antropologia Histórica*. Lisboa. Difel. 1992

⁵¹ JORGE, Virgolino Ferreira. Património e Identidade nacional. [em linha]. [consult. 25-2-2017] Disponível em WWW:<URL: http://www.civil.uminho.pt/revista/artigos/Num9/Pag_5-12.pdf

⁵² IDEM, *Ibidem*, p. 3

parcial de certos edifícios com elevado valor histórico ou então, assiste-se constantemente à sua completa perda de caráter com operações estéticas de reconstrução que em tudo os modificam.

É, portanto, segundo a opinião de Virgolino Ferreira, e nossa também, importante educar para participar, ou seja, *é nesta escola de ensino e de incitamento cooperativo de opinião pública, contra todas as formas de incompreensão e ignorância, que se produz um espaço mental e de acção dinâmica de conhecimento e de entendimento com novos desafios e consequências revivificadoras para o quotidiano do nosso património cultural*⁵³, uma vez que, o objetivo primordial da salvaguarda do património é a consolidação de marcas culturais e preservar a identidade histórica ou tradicional de um povo ou região significa, de resto, declarar-se também partidário da continuidade do novo na História.

Tem vindo a tornar-se comum assinalar que em diferentes lugares e épocas os historiadores consideram “memoráveis” diferentes aspetos do passado (batalhas, política, religião, economia) e que apresentam o passado de maneiras muito diversas concentrando-se em acontecimentos e estruturas, em grandes homens ou na população, segundo o ponto de vista em que se enquadram.



Fig. 1: Alegoria da Prudência, de Ticiano (c. 1565-1570).

FONTE: <http://sociedadechestertonportugal.blogspot.pt/2015/03/voltaire-e-o-meu-pai.html>.

⁵³ IDEM, *Ibidem*, p. 5

Na alegoria de Prudêncio⁵⁴, acima exposta, podemos observar as três fases do Homem. A juventude, a idade adulta e a velhice, bem como, a alusão à sua força e sapiência representadas pelos três seres irracionais: cão, leão, lobo. E com a seguinte legenda: *o passado, o presente e o futuro*.

Esta alegoria, funcionará como alerta para que nos interessemos pela nossa história, uma vez que é pelo conhecimento do passado, no presente, que poderemos perspetivar o futuro.

O mesmo conceito se pode aplicar à História familiar. Torna-se assim importante, hoje e sempre, que os nossos jovens compreendam o meio onde se inserem e comecem a dar valor ao que os seus antepassados fizeram por si. O que conquistaram e o legado que lhes deixaram serão no futuro uma arma importante para singrarem na sociedade. Esta preservação de memória e sobretudo de património construído deverá ser tomada cada vez mais em atenção pois por este país fora o que mais encontramos é património abandonado ou em elevado estado de deteriorização porque os seus herdeiros desconhecem a sua história e o seu valor, pois caso contrário, se acham que não têm o capital necessário para o conservar deveriam ponderar vender. Porque pior do que vender é, deixar o património, perder-se para sempre.

É também no ambiente familiar que conhecemos os nossos primeiros valores e recebemos as primeiras regras sociais. Aprendemos a perceber o mundo, damos início à construção da nossa identidade e somos introduzidos no processo de socialização. Por isso, é tão comum que nos comportemos como quem nos criou, como os nossos pais e avós, trazendo traços da personalidade e atitudes muito semelhantes.

Para melhor compreendermos a História da nossa família podemos, por exemplo, incluir nas nossas diversões de tempos livres a realização de pesquisas que nos conduzam à realização da nossa árvore genealógica. Assim, tomaremos mais facilmente conta de quem foram os nossos antecessores e qual o legado que nos deixaram. É também um excelente exercício de reconhecimento local ou regional pois para ser realizado dignamente, o investigador, sentirá necessidade de fazer deslocações

⁵⁴ TICIANO. Alegoria da Prudência. C. 1565-1570. [em linha]. [consult. 12-12-2016]. Disponível em WWW:<URL: <http://virusdaarte.net/ticiano-alegoria-da-prudencia/>

aos sítios de origem dos seus antepassados afim de descobrir o local onde viviam e visitar arquivos ou conservatórias no sentido de encontrar novas pistas.

Tal como nos é referido no Soneto Genealógico⁵⁵ do Abade de Jazente, todos nós, na nossa busca pela genealogia iremos chegar à conclusão de que temos antepassados mais ou menos ilustres. Não há ninguém que pertença somente ao povo ou somente à nobreza. E é esta mescla de origens que nos torna tão interessantes.

Atentemos no soneto:

Qualquer homem como eu tem quatro avós.

Estes quatro por força dezasseis,

Sessenta e quatro a estes contareis

Em só quatro gerações que expomos nós.

Se o cálculo precede, espertai vós:

Que pela proa vêm cinquenta e seis,

Sobre duzentos mais lhe dareis,

Qual chapéu de cardeal que espalha em nós!

Se um homem só dá tanto cabedal,

Dos ascendentes seus, que farão mil?

Uma província? Todo o Portugal?

Por esta conta, amigo, ou nobre ou vil,

Sempre és parente do marquês de Tal

E também do porteiro Afonso Gil.

⁵⁵ Soneto Genealógico do Abade de Jazente Paulino António Cabral (1719-1789)

Assim, se este gosto pela história da família for incutido aos mais novos, logo desde tenra idade, haverá a noção de coesão familiar e de vontade de perceber a sua própria história para mais tarde compreender a história do seu país.

Desenvolvido por Pierre Bourdieu⁵⁶, o conceito de Herança/capital social refere-se ao conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis em matéria de cultura dominante ou legítima passíveis de serem transmitidos a outro.

Pode existir em dois estados: incorporado, quando faz parte das disposições, do *habitus*, dos agentes; e objetivado, quando é certificado através de provas, atributos ou títulos, designadamente escolares. Como qualquer capital, o capital cultural confere poderes que propiciam diversas probabilidades de lucro (económico, cultural, social ou simbólico) nos campos e mercados em que é eficiente. Todo o capital, seja qual for a sua espécie, subentende uma relação de dominação, de apropriação/desapropriação.

Se, à priori, todos dispomos de competências e de saberes, o certo é que estes são valorizados de forma desigual. Um determinado saber, para ascender ao estatuto de capital cultural, carece de ser reconhecido e legitimado como tal. Consoante o seu enraizamento social (por exemplo, popular ou burguês), assim as diferentes formas de saber se tornam dignas ou não de crédito, conferem ou não dividendos na bolsa dos valores sociais.

O capital não é, portanto, uma coisa, uma substância, mas uma relação (de poder) correspondente a um determinado estado de forças na luta de classes. Mudando este, altera-se também o valor das propriedades e dos atributos ditos culturais.

A dita cultura dominante é um arbítrio cultural que, desconhecido na sua relatividade, passa por uma realidade absoluta. A família e a escola destacam-se como as principais instituições de transmissão do capital cultural. No ambiente familiar adquirem-se competência linguística, esquemas de pensamento e eventual familiarização com os conteúdos e, sobretudo, as formas da cultura legítima. Consoante a distância ou a sintonia entre as culturas de classe (das famílias) e a cultura legítima, assim tenderá a ser mais ou menos bem-sucedida a trajetória escolar e socio-profissional dos agentes.

⁵⁶ NOGUEIRA, Cláudio & NOGUEIRA, Maria Alice. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. Educação e Sociedade. Ano XVIII, nº 78. 2002. Pp. 15-36

O funcionamento da escola e a sua articulação com a sociedade global confluem para que estes percursos não sejam percebidos como produtos dos efeitos conjugados de condições sociais discriminantes, mas como destinos pessoais ou fatalidades de índole diversa. Nesta lógica, a escola não se limita a transmitir um determinado saber, promove também uma visão do mundo. Para além de participar na distribuição dos agentes pelas várias posições sociais, a escola concorre ainda para conformar cada um com a sorte que lhe cabe. Na óptica de Bourdieu, a reprodução cultural é indissociável da reprodução social.

Com uma dimensão crucial na configuração do espaço social, o capital cultural influi consideravelmente num amplo leque de práticas e representações sociais, papel este, aliás, cada vez mais reconhecido pelos sociólogos.

Uma boa forma de preservar e divulgar o património é a criação de museus. Desde há muitos séculos que alguns homens sentiram a necessidade de juntar peças relativas a determinado assunto ou acontecimento e ao fim de alguns anos continham espólio de inegável valor e que deveria ser apreciado por todos. Começam assim os gabinetes de curiosidades, no séc. XVIII, por exemplo, e que estão na origem dos museus tal como os conhecemos hoje.

No que diz respeito à arte Egípcia, por exemplo, *vem já de muito longa data a prática de colecionar objectos egípcios produzidos durante os três milénios de civilização faraónica. Alguns imperadores romanos, nomeadamente o requintado e cosmopolita Adriano, haviam apreciado e reunido antiguidades egípcias cujo rasto depois se perdeu. O interesse reanimou-se a partir do séc. XVI, com as notícias dos viajantes europeus, e ganhou os espíritos cultos da Europa após a expedição napoleónica ao Egipto em finais do séc. XVIII. Começaram assim a surgir as grandes colecções privadas (...).*⁵⁷



⁵⁷ ARAÚJO, Luís Manuel. *A Colecção das antiguidades egípcias do Museu Nacional de Arqueologia e Etnologia*. O Arqueólogo Português, Série IV, 5, 1987. Pp. 243

3.1 O Patrimônio local

«É preciso muitíssima História para forjar uma pequena tradição»⁵⁸

«A História é a caixa forte da Memória»⁵⁹

A pedagogia do estudo do meio é considerada uma peça mestra numa pedagogia das ciências em geral e das ciências Sociais em particular pelo simples facto de que a *História local dá ao pesquisador/professor uma ideia mais imediata [e mais próxima] do passado*.⁶⁰

Assim sendo é correto afirmarmos que é indispensável ao indivíduo conhecer o meio que o rodeia para compreender o local onde vive de forma mais correta, sendo que, neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece para todos os graus de ensino objetos de ligação entre o ensino, a escola e o meio, o que nem sempre acontece.

Dentro do meio (local ou regional) são recursos de investigação todos os monumentos e os documentos, mas também as paisagens; a vida quotidiana; a língua; a toponímia; as artes; a música; a etnografia; as crenças, entre muitos outros aspetos. Pois tal como afirma Jacques Le Goff: a história não existe sem os homens e uma história do clima é também uma história das paisagens ou do ambiente.

A História Regional e Local, também chamada de *Nova História*, que nas suas diversas expressões, *contribuiu para a renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da História, na medida em que foram diversificados os objectos, os problemas e as fontes. A História Regional constitui uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica (...), uma vez que, através da História Regional busca-se aflorar o específico, o próprio, o particular*.⁶¹

⁵⁸ Henry James.

⁵⁹ Carlo Dossi.

⁶⁰ SAMUEL, Raphael. *História Local e História Oral*. Revista Brasileira de História. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990. p. 220.

⁶¹ OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. *Recôncavo Sul: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX*, Salvador, EDUNEB, 2003. p. 15.

A História nova (regional e local) ampliou o campo do documento histórico pois substituiu a história que se fundava apenas nos textos e nos documentos escritos, por uma história baseada na multiplicação de documentos escritos de todos os tipos, figurados, produtos de escavação arqueológica, orais, entre outros. Agora, *uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem.*⁶²

A existência de associações de defesa do património, por exemplo, serve para tentar proteger o património no sentido de não o deixar degradar ou então dando informações úteis para a sua reabilitação. Isto exige o conhecimento da história e dos valores patrimoniais existentes, assim como o conhecimento da legislação em vigor. Dentro das principais causas de degradação do património construído encontramos a antiguidade dos mesmos; a qualidade dos materiais de construção, a poluição, as guerras, os incêndios, as catástrofes naturais, o abandono, entre outras causas.

A palavra património tem na sua origem etimológica o prefixo *Pater* que significa Pai/Pátria e que pode também ser entendido como herança, ou seja, o que passa de geração em geração. E que, deverá ser preservado...

O que distingue o desenvolvimento e o atraso é a cultura, a qualidade, a exigência - numa palavra, a capacidade de aprender. Não nos podemos esquecer que faz também parte do conhecimento coletivo e da memória coletiva e singular o interesse em conhecer o país e o património distinto que cada distrito nos pode oferecer.

O «trabalho de memória» exige o assumir o tempo próprio e os outros tempos, o lugar próprio e o lugar dos outros. Longe das simplificações, estamos perante a exigência de sabermos compreender pondo-nos na posição do outro. Só assim a identidade pode tornar-se um factor de ligação e de respeito, de diálogo e de partilha, de responsabilidade e de compreensão. E a preservação dos lugares de memória e do Património comum apenas poderá ser assegurada se ao ressentimento, à autossatisfação, ao unilateralismo e à absolutização das interpretações se soubermos contrapor o respeito, o pluralismo e a diversidade do conhecimento. Longe de criar

⁶² LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo, Martins Fontes, 1993. p. 28

lugares de ninguém, do que se trata é de preservar lugares de hospitalidade e acolhimento para todos.

A partir de um ponto de vista conceptual pode conceber-se o termo património como sendo o somatório de todos os bens físicos e os direitos que podem ser exercidos por uma pessoa ou entidade. Assim, o património poderá ser o conjunto de bens de uma família, de um povo, de um estado ou de uma nação; podendo advir de heranças, compras ou doações.

Esta ideia de património herdado vem desde tempos remotos e surge contemplada nas legislações desde a antiguidade.

Surge depois o património natural ou construído e que poderá ser visto como de todos os habitantes desse país, mas não só, poderá atingir proporções mundiais se estiver classificado pela UNESCO como património material ou imaterial da Humanidade.

No entanto, não nos devemos esquecer que há património que não pode ser quantificado em matéria física, mas que, ainda assim se torna importantíssimo para a identidade de um povo ou região, falamos por exemplo, do património linguístico.



3.2 O Património como Base do Turismo de Futuro

*«Um povo sem memória não tem passado;
vê-se privado da Identidade telúrica que lhe lembra, no presente,
a razão e o sentido do futuro»⁶³*

⁶³ *Jornal Miradouro (Cinfães, Castelo de Paiva e Resende)*, Ano LIV – nº 1784 Quarta Série. Sexta-feira, 28 de outubro de 2016. Tipografia Exemplo, Lda. Tarouca.

Estas indicações de que certo património é, por exemplo, património material ou imaterial da humanidade traça um excelente cartão de visita sobre o local que o acolhe. E assim, estamos de acordo com quem escreveu esta frase:

*Viajar significa, pois, e de uma forma crescente, percorrer, no espaço bidimensional da paisagem natural e construída, a dimensão humana daquilo que é a exteriorização dos nossos genes civilizacionais.*⁶⁴

É verdade, viajar, significa cada vez mais percorrer o espaço calcorreado pelos nossos antepassados e conhecer um pouco do seu dia-a-dia e das suas rotinas, tendo como base a visita a locais históricos.

Mas também é correto afirmar que a humanidade está a evoluir.

A viagem, pelas civilizações e pelos ecossistemas naturais, coloca desafios interiores cada vez maiores para todos aqueles que querem ir mais longe geograficamente. No século XV, os Portugueses souberam como ninguém viajar porque se muniam de um astrolábio. Olhavam as estrelas, fixavam-se na linha do horizonte e mergulhavam mar adentro, num desejo inexplicável de descobrir novas terras perdidas entre os continentes Americano, Africano e Asiático.

O planeamento da viagem fazia-se através dos sentidos. As fronteiras das viagens eram as estrelas que guiavam as embarcações embaladas nas ondas de novos desafios e experiências. Os achados sinalizavam-se através de padrões que eram deixados como marcos indeléveis na rota das viagens.

Mas na atualidade, com os meios de que dispomos e com a evolução civilizacional e tecnológica temos obrigação de construir um turismo da atualidade. Já não se trata de conquistar novos mundos, mas continuamos a falar de os descobrir e conhecermos. E, aquele que vai afirmar-se e definir o futuro, está associado a estes mesmos padrões das viagens de todas as civilizações. Assim, o turismo é intemporal, porque é uma marca civilizacional. O turismo de hoje e do futuro vai ser igual ao

⁶⁴ COSTA, Carlos. *Turismo e Cultura: Avaliação das Teorias e Práticas Culturais do Sector do Turismo (1990-2000)*. In: *Análise Social*. Vol. XL, nº 175 Julho a Setembro 2005. p. 287.

turismo de ontem e de sempre, uma vez que o que nos motiva é a vontade de viajar e de abraçar, com vontade, novas e desafiantes fronteiras.

Sempre que possível devemos visitar o nosso país. Devemo-lo conhecer a fundo e depois então conhecer os outros países que nos rodeiam, porque como diz Jansey Galbiat quando não exploramos as belezas ao nosso redor, tornamo-nos estrangeiros do nosso próprio país.

O desafio do turismo emergente está na adrenalina da descoberta dos patrimónios natural e construído, e na capacidade de crescermos intelectualmente com isso. A tecnologia aguçou-nos o apetite dos sentidos e a vontade do consumo. Os transportes e a internet/televisão/jornais permitem-nos aceder a mais e melhores imagens sobre património. Mas a linha do horizonte do turismo foi e será sempre a da procura e da fruição do património, nas suas várias vertentes.

Recentemente criada, a Rota do Românico é um excelente exemplo de articulação entre municípios afim de criarem um roteiro onde constam todos os monumentos românicos existentes na região. São vários os concelhos que integram a VALSOUSA - Associação de Municípios do Vale do Sousa, a saber: Castelo de Paiva, Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel, e alargada, em 2010, aos restantes municípios da NUT III – Tâmega e Sousa (Amarante, Baião, Celorico de Basto, Cinfães, Marco de Canaveses e Resende), unindo num projeto supramunicipal um legado histórico e cultural comum.

Ancorada num conjunto de 58 monumentos de grande valor e de excecionais particularidades, esta Rota pretende assumir um papel de excelência no âmbito do turismo cultural e paisagístico, capaz de posicionar a região como um destino de referência do românico, estilo arquitetónico que perdurou entre os séculos XI e XIV.

Com os investimentos certos e com a adoção de medidas corretas toda esta fruição do património deverá ser devidamente explorada e rentabilizada pelas empresas e comunidades locais para que consigam cativar pessoas para visitarem as suas localidades e para que lhes consigam oferecer um agradável repouso e uma gastronomia típica com as melhores iguarias de cada local.

Mas também, a norte de Portugal encontramos outra região turística muito apreciada pelos visitantes. Falamos da Região Demarcada do Douro, criada em 1756

no reinado de D. José e, mais recentemente, em 2001 classificada como Património da Humanidade, pela Unesco, pela sua antiguidade, singularidade, história e pelos magníficos vinhos do Porto, entre outros que lá se produzem.

Tomemos ainda como exemplo o INATEL que adquiriu vários palacetes e solares por todo o país, restaurou-os e reconverteu-os em agradáveis hotéis e pousadas que servem de suporte ao turismo em muitos locais do nosso país. Ou, em menor escala, o exemplo do Turismo Rural. Pequenas aldeias, ou casas, mais ou menos abastadas foram adquiridas ou conservadas pelos proprietários que as restauraram de forma típica e elegante para que as pudessem ceder por uns dias a quem nelas se queira instalar. Por todo o país foram feitos estes tipos de investimento, com ou sem apoio estatal, mas que, asseguram a divulgação das localidades onde se inserem e propiciam muitas vezes, alguns postos de trabalho que de outra forma não existiriam.

Não nos podemos também esquecer que Portugal tem um forte turismo religioso e que este continua em forte expansão. Temos a sorte de termos no nosso território um dos mais visitados Santuários do Mundo – o Santuário de Fátima. Em 2015, segundo dados oficiais do Santuário passaram por Fátima mais de sete milhões de peregrinos.

Ora, se pensarmos que em 2017 se comemora o centenário das aparições e que SS. O Papa Francisco vem até Fátima, será fácil de prever uma verdadeira enchente de fiéis. *Temos de aproveitar 2017, o centenário das Aparições e a presença do santo padre em Fátima para que Portugal se assuma como destino turístico religioso obrigatório*, afirmou a secretária de Estado do turismo que revelou ainda que o Governo está *a trabalhar em conjunto com o cardeal patriarca [D. Manuel Clemente] nesse sentido*, existindo uma estratégia em rede, *entre entidades públicas e privadas, para esse objetivo comum, de Portugal ser um destino turístico religioso*⁶⁵.

O responsável pelo Turismo do Centro, Pedro Machado, lembrou que *só em 2013 o turismo religioso alcançou a designação de produto estratégico*, pelo que atualmente *se está a dar os primeiros passos de um caminho*⁶⁶.

⁶⁵In: *Papa em Portugal, a afirmação de um “destino turístico religioso obrigatório* [em linha]. [consult. 12-12-2016]. Disponível em WWW:<URL <http://www.tsf.pt/economia/interior/papa-em-portugal-a-afirmacao-de-um-destino-turistico-religioso-obrigatorio-5161326.html>.

⁶⁶ IDEM, *Ibidem*.

O turismo religioso é encarado como *um dos que tem maior capacidade de crescimento nos próximos anos, a par do turismo de natureza e turismo náutico.*



3.3 A Importância da Doação de Legados

«É o esquecimento e não a morte que nos faz ficar fora da vida»⁶⁷

É através de doações de legados e de mecenas que se prontificam a manter ou a restaurar peças de arte ou monumentos que conseguimos criar museus que se dedicam à inventariação, manutenção e exposição de peças de grande valor material ou simbólico.

Tomemos como exemplo o caso de Calouste Gulbenkian. Este grande industrial e comerciante falecido em 1955 deixou em testamento que parte da sua fortuna e do seu espólio se convertesse numa fundação que tem como objetivos apoiar, por exemplo a investigação nas mais diversas áreas com atribuição de bolsas; apoiar a educação e ciência e promover a arte e a sua preservação/divulgação.

A Fundação desenvolve uma atuação transversal abrangendo cinco áreas de atividade: Artes, Educação, Ciência, Desenvolvimento e Iniciativas Globais.

Durante a sua vida, Gulbenkian foi um verdadeiro mecenas para várias causas, mantendo-se, sempre que possível, no anonimato.

Mas isto não são tradições do passado, mais recentemente, assistimos a uma verdadeira mobilização da sociedade civil numa campanha inédita em que, todos os que quiseram, puderam contribuir dentro das suas possibilidades, para a compra de um quadro de Domingos Sequeira para o Museu Nacional de Arte Antiga. Assim, evitamos que se perdesse uma obra de grande valor e todos juntos, tornamo-nos mecenas.

⁶⁷ Mia Couto.

É assim, fundamental alertar para a importância da preservação do património e sensibilizar as pessoas, nomeadamente as mais abastadas, para que leguem uma parte dos seus rendimentos ou dos seus espólios pessoais à cultura. Pois só assim conseguiremos manter o património que possuímos em bom estado e aumentá-lo.

Existem numerosas fundações por todo o país (ex. Fundação da Casa de Bragança; Francisco Manuel dos Santos; Fundação das Casas de Fronteira e Alorna) que se dedicam à preservação e divulgação do seu património, patrocinam restauros e doam dinheiro para intervenções sociais.

Mas precisam-se de mais mecenas...

Como o podemos conseguir? Através de uma educação ativa para o património cultural, por exemplo. A Direção-Geral da Educação (DGE) e a Direção-Geral do Património Cultural (DGPC) celebraram em 18 de novembro de 2013 um Protocolo de Colaboração no âmbito da Educação para o Património Cultural que prevê a realização de uma série de iniciativas conjuntas. Do conjunto de iniciativas destacam-se o Concurso Escolar “*A minha escola adota um museu, um palácio, um monumento...*”, o Kit de Recolha de Património Imaterial e a divulgação junto da comunidade educativa de informação relativa aos Tesouros Nacionais dos museus da DGPC.

Assim, com a ajuda de uma historiadora e de um antropólogo surge este protocolo de divulgação, acima de tudo, do património cultural às escolas.

Faz parte do acordo que os museus doem livros e materiais didáticos para as escolas que se inscreverem.

O concurso começou em 2006 no Museu Soares dos Reis e dada a quantidade de alunos, pais e professores interessados, o concurso foi repensado e alargado a uma comunidade escolar maior. Hoje, são cerca de um milhar de alunos que todos os anos concorrem ao concurso: “*a minha escola adota um museu, um palácio, um monumento*”.

4. A Flexibilidade Curricular

«A História não é mecânica, porque os homens são livres para a transformar»⁶⁸

«Uma cabeça sem memória é uma praça sem guarnição»⁶⁹

Os pais como gestores: de quê? De quem?

Apesar de cada vez mais se julgar o contrário, a Escola ensina e os pais educam. Este deveria continuar a ser o “*slogan*”. Mas, cada vez mais assistimos à falta de educação dos alunos, para consigo mesmos, pois saem de casa já numa atitude negativa em relação à escola e pior do que isso, muitos vão para a escola para verem e serem vistos, desrespeitando colegas que querem aprender e o docente que lhes tenta, com esforço e dedicação, transmitir conhecimento.

Neste sentido, e abordando os Territórios Escolares de Intervenção Prioritária, as famílias e mais concretamente os encarregados de educação poderão ter um papel crucial na educação dos seus filhos. Em estreita articulação, a Escola e a família deveriam pressupor a transformação dos territórios, das comunidades locais e do próprio funcionamento do sistema educativo, podendo ser encarados como “laboratórios” que contribuiriam para a mudança social através da educação.

No entanto, a análise dos princípios políticos que, desde o início, regularam os TEIP, demonstra que este dispositivo político continha, afinal, um propósito mais pacificador que democratizador dos públicos difíceis. Os seus pressupostos assentavam numa intervenção educativa inclusiva em contextos marcados pela exclusão social mas, em termos práticos, muito poucos agrupamentos de escolas desenvolveram, até à data, uma intervenção consubstanciada no fortalecimento da relação com as famílias e restantes parceiros locais.⁷⁰

Evidenciando uma forte convergência com o rumo seguido pelas políticas de educação prioritárias europeias, a mais recente regulamentação dos TEIP não só

⁶⁸ Ernesto Sábató

⁶⁹ Napoleão Bonaparte

⁷⁰ MELO, Benedita Portugal e. *Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal, de “territórios educativos de intervenção prioritária”?*; Espaço & Geografia, Vol.19, No 1. 2016. p. 97

desvaloriza esta questão, como desloca a lógica de intervenção no território para a lógica da intervenção no interior da escola, mais exatamente na sala de aula, esquecendo ou descurando, propositadamente a verdadeira inclusão do todo (família), preocupando-se apenas com a parte (aluno).

Os pais deverão sempre trabalhar em consonância com a escola. Deverão educar os alunos nas boas maneiras e modos de estar em Sociedade mas também interessarem-se pela sua instrução letiva, mostrando interesse pelas matérias em estudo. Muitos dirão que a sociedade portuguesa, em grande parte, ainda não tem literacia suficiente para acompanhar o estudo dos seus filhos a partir de determinado nível de ensino. Concordamos. Mas muitas vezes basta o interesse demonstrado em querer saber o que se passa na escola; o mostrar-se presente na educação. Ainda assim, e com esta medida de flexibilização curricular, muitos pais e comunidade em geral, serão, se assim quiserem, chamados a participar de forma mais ativa na educação, pois temos esperança que muito trabalhos práticos e de pesquisa sejam feitos em conjunto com as famílias. Estudos de História Local, etnografia, gastronomia, usos e costumes, tradições locais e regionais poderão e deverão aproximar a comunidade de uma História, que é a sua.

Se os alunos forem habituados a trabalhar por si e souberem estar numa sala de aula tornarão muito mais fácil a tarefa do docente. Este, ao ver que pode trabalhar mais à vontade com uma determinada turma poderá adotar novas estratégias que, para todos, se irão tornar muito motivadoras. Falamos por exemplo de técnicas não diretivas no ensino/aprendizagem de História que visam fomentar a autonomia dos alunos além de contribuir para uma boa socialização entre pares.

Mas, ainda que se vejam muitas utilidades e benefícios neste tipo de ensino, no caso português, com a LBSE e com um programa tão “apertado”, muitas vezes tal não é possível.

Um dos exemplos de técnica não diretiva podem ser os trabalhos de grupo. Nestes, *o professor não deve intervir, a menos que a isso seja solicitado, pois, mais do que dirigir, o papel do professor deve ser o de acompanhar os trabalhos, observando a forma como os grupos vão desempenhando a tarefa e sugerir pistas*

*quando verificar que o grupo segue por um caminho errado, para evitar experiências que podem ser traumáticas.*⁷¹

Na nossa prática, adotámos uma tarefa idêntica a realizar em sala de aula. Quando lecionamos a matéria relativa às vanguardas culturais no 12º ano, sugerimos aos alunos a realização de um trabalho de grupo. Consistia no preenchimento de um guião de análise a uma pintura. Era-lhes dado o guião e os alunos teriam de preencher todos os campos que eram pedidos, de forma a construírem um quase bilhete de identidade para cada obra em estudo. Para tal, e sempre que achassem necessário, poderiam aceder à *internet*, através dos *tablets* ou telemóveis, para melhor fazerem a análise à dita obra.

Numa outra aula, desta vez numa turma de 11º ano, introduzimos uma nova estratégia. Depois de lecionadas as aulas sobre o Marquês de Pombal, com todos os prós e contras que a própria personagem levanta, fizemos uma espécie de dramatização/ simulação no sentido de envolver os alunos com a História. Para tal, atribuímos algumas personagens a alguns alunos para que, se tentassem colocar no seu lugar afim de melhor compreenderem as atitudes por elas tomadas.

Resta-nos dizer que tanto uma aula como outra, pela diferença que imprimiram no decorrer das aulas ditas normais, cativaram os alunos e aumentaram consideravelmente a participação dos mesmos. Se para o próximo ano, e com a flexibilidade curricular que se irá iniciar forem realizadas estas e outras atividades com certeza que o ensino se tornará mais atrativo e os alunos irão desenvolver o gosto pela disciplina e também o sentido crítico.

⁷¹ PROENÇA, Maria Cândida. *Didáctica da História*. Lisboa. Universidade Aberta. 1989. Pp. 133.

5. Teorias de Ensino-Aprendizagem aplicadas à nossa Prática letiva

«A experiência é a madre de todas as cousas»⁷²

O modelo Piagetiano de construção de conhecimento através da interação sujeito-objeto, comunicativa e de interação entre sujeitos e outros sujeitos foi uma das nossas preocupações na lecionação das nossas aulas, para que, estas, não consistissem somente na realização de exercícios, sozinhos, mas sempre que possível em articulação com os colegas – trabalhos a pares ou de grupo, por exemplo, e também debates.

Foi ainda dado espaço aos alunos para que fizessem observações e para que construíssem o seu pensamento tentando sempre motivá-los para que tal acontecesse, e para que participassem de forma voluntária.

Outra técnica, por nós utilizada, foi a da descoberta, defendida por Bruner, e que consiste na aprendizagem por questionamento. Implica, para tal, que façamos perguntas aos alunos para que possam pensar sobre os assuntos, dando-lhe tempo suficiente para o efeito, e seguidamente, para que possam partilhar as suas conclusões com a turma. Contribuíram não só, as questões orais mas também as respostas às questões do livro, posteriormente corrigidas oralmente, após a audição de 3 ou 4 respostas de diferentes alunos, mas também os trabalhos de grupo ou as questões-aula.

Tentamos sempre, nas nossas aulas, informar os alunos sobre as matérias que iríamos abordar e de que forma o iríamos fazer, para que, conseguíssemos assim manter desperta a sua atenção ao longo das aulas. Um dos grandes desafios é manter o nível do discurso científico intercalado com questionário oportuno, mantendo deste modo, os alunos atentos e motivados.

Colocamos-lhe questões para que pensassem e respondessem de forma correta e assertiva, utilizando sempre que possível, o recurso às novas tecnologias, incidindo essencialmente, sobre o recurso a *PowerPoint* e a documentários.

⁷² José Pacheco Pereira, séc. XVII

Atentemos no quadro⁷³ seguinte para percebermos melhor as várias teorias de educação:

Teoria	Behaviorismo	Humanismo	Cognitivismo	SocioCognitivismo	Construtivismo
Teóricos	Guthrie, Hull, Pavlov, Skinner, Thor	Maslow, Rogers	Ausubel, Bruner, Gagne, Koffka, Kohler, Lewin, Piaget	Bandura Rutter	Candy, Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, Von Glaserfeld, Vygotsky
Visão do processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Um ato pessoal para realizar o seu potencial	Processamento de informação (incluindo percepção, memória e metacognição)	Interação e observação dos outros num contexto social	Construção do conhecimento através da experiência
Incidência da aprendizagem	Estímulos do Ambiente Externo	Necessidades cognitivas e afetivas	Estrutura cognitiva interna	Interação da pessoa, comportamento e ambiente	Construção individual e social do conhecimento
Propósito da educação	Produzir uma mudança comportamental na direção desejada	Tornar-se “auto-atualizado”, adulto e autónomo	Desenvolver capacidade e habilidades para aprender melhor	Aprender novos papéis e comportamentos	Construir conhecimento
Papel do professor	Organizar o ambiente de modo a provocar a resposta desejada	Facilitador do desenvolvimento pessoal como um todo	Estruturar os conteúdos da atividade de aprendizagem	Modelar novos papéis e comportamentos	Facilitar e negociar a construção de significados com o aprendente

⁷³ **Quadro 2** - *Orientações de Ensino-Aprendizagem* Fonte: PEPE, Rui Miguel Valente Inácio, *Da Revolução Bolchevique à ditadura estalinista: opções de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia apresentada ao Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Publicado eletronicamente em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15930/1/ulfpie046973_tm_tese.pdf no formato pdf. pp. 18-19

Entre as várias teorias de Ensino-Aprendizagem optamos por analisar as que mais se adequaram à nossa prática letiva. Nesse sentido, tomaremos como exemplo Jean Piaget; David Ausubel e Jerome Bruner.

5.1 O Construtivismo de Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget detém-se em duas questões essenciais: foca-se nos processos cognitivos, e, no modo como se desenvolve a forma como adquirimos o conhecimento, através dos estádios de desenvolvimento cognitivo.

Assim, quando ocorre um desequilíbrio na estrutura cognitiva de um aluno e esta não lhe consegue dar resposta, ocorre um processo de adaptação, como forma de restabelecer o equilíbrio.

Esta adaptação pode ocorrer de duas formas, a saber:

Quando é utilizada uma estrutura cognitiva já conhecida – o conhecimento prévio – a que se poderá chamar assimilação. Ou, numa segunda forma que se poderá designar por acomodação.

Piaget dividiu o conjunto de estádios de desenvolvimento cognitivo em:

Sensório-motor; Pré-operacional; Operações concretas; Operações formais.

Podemos assim considerar Piaget um construtivista, havendo dois aspectos importantes na teoria piagetiana: [...] *primeiro, os campos de interação em que o sujeito constrói o seu conhecimento e se desenvolve num processo mais global e de auto-regulação e de adaptação ao seu meio e, segundo, os estádios de desenvolvimento da criança.*⁷⁴

⁷⁴ BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação* / Yves Bertrand; trad. Alexandre Emílio. 2.ª ed. Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget, 2001. p. 66

5.2. A Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1918-2008)

A teoria de Ausubel pode ser entendida quase como um prolongamento da teoria de Piaget, uma vez que ambos defendem que são os próprios alunos os construtores do seu conhecimento, com base nos conhecimentos que já adquirira.

Ausubel defende um método em que se parta dos conceitos gerais para os específicos num afunilamento que consistirá no método dedutivo. Assim, e seguindo a lógica deste método, a aprendizagem ocorre com a colocação de nova informação num sistema hierárquico de conceitos.

Para tal, servirá a grande interação entre professor e aluno recorrendo-se para tal ao uso de exemplos numa tentativa dedutiva e sequencial, no sentido de dar consistência a matéria já apreendida pelo aluno. Defende o teórico, e somos a favor da sua opinião, que se tal não acontecer, se o aluno não for adicionando itens novos à informação já apreendida afim de criar pontes e fazer ligações entre assuntos, a sua aprendizagem estará comprometida e não passará do nível da memorização.

5.3. Aprendizagem por Descoberta de Jerome Bruner (1915-2016)

À semelhança do que defendia Piaget, também Bruner concebe o desenvolvimento do indivíduo em várias etapas, sendo que, estas capacidades se irão desenvolvendo na proporção das aprendizagens conquistadas.

Nesta lógica, Bruner defende três estádios de desenvolvimento cognitivo do indivíduo:

- 1) Ordenador ou executor (até aos três anos)
- 2) Icónico (até aos 10 anos)
- 3) Simbólico

Segundo Bruner, a aprendizagem é um processo ativo de construção de novas ideias e conceitos, tendo sempre por base, as experiências anteriores. Esta sua teoria de aprendizagem indutiva terá na base fatores relacionados com a motivação para aprender; estruturação da informação; otimização do modo como é apresentado o material e os reforços positivos no processo de ensino-aprendizagem.

O que daqui advém é a importância dada ao ensino pela descoberta pelo qual é esperado que o aluno atinja determinado objetivo através da exploração de princípios que já deverá ter apreendido. É claro, que em sala de aula, o aluno estará a ser orientado pelo professor [tal como aconteceu na aula sobre a arte em que os nossos alunos elaboraram um guião de análise a uma obra de arte].

Bruner defende ainda um currículo em espiral. Ou seja, um currículo que parta dos aspetos mais fáceis e rudimentares e que vá aumentando o seu nível de exigência à medida em que os alunos vão adquirindo conhecimento.

Na nossa prática letiva, sempre que possível fizemos uso da aprendizagem entre pares como importante forma de interação dos modelos construtivistas, no sentido de envolver os colegas criando assim relações próximas de desenvolvimento entre eles.

A aprendizagem cooperativa pode traduzir-se em ganhos importantes ao nível das competências sociais, de comunicação e afetivas entre alunos, podendo ainda contribuir para a diminuição de conflitos entre si.

As opções pedagógico-didáticas adotadas devem ter um alcance que permita promover a eficácia do estímulo de interesse para a aprendizagem, estabelecer uma conexão entre o passado e o presente, estabelecendo pontos facilitadores do conhecimento e acima de tudo introduzir exercícios e formas de expor a matéria que sejam interessantes, dinâmicas e que envolvam os alunos.

*É fundamental que as aulas de História se tornem agradáveis para que os alunos sintam que a sua própria vida já é uma grande história e que o conhecimento histórico pode ser elaborado por todos, independentemente do grupo social, político, económico e cultural em que se insiram.*⁷⁵

É claro que é muito importante a seleção de conteúdos mas esta não é suficiente – há que articular essa seleção com o Currículo Nacional, mais concretamente com o

⁷⁵ SILVA, Luís Carlos Borges da. *A Importância do estudo da história regional e local na educação básica*. [em linha]. [consult. 12-4-2017] Disponível em WWW:<URL: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/luis_carlos.pdf

programa de História A -, de modo a que se respeitem dois parâmetros essenciais: a idade cognitiva dos alunos e os objetivos que se pretendem alcançar.

As opções que tomámos para a nossa lecionação prenderam-se, essencialmente, com o recurso ao manual do aluno. Juntámos-lhe alguns trabalhos de grupo, questões de análise, documentários para refletir e comentar e exercícios quase teatrais⁷⁶ de colocação dos alunos na pele das personagens históricas. É claro que não nos detivemos apenas nestes recursos. Embora não tenhamos tido o tempo suficiente para realizar testes, nem de aferição de conhecimentos prévios, nem tão-pouco sumativos, ainda que tenhamos contribuído de forma parcial para a sua construção, detivemo-nos no possível: a interrogação ativa dos alunos, no sentido de os levar a participar não só no levantamento de ideias prévias mas também na construção individual e conjunta de conhecimento, a partir dos traços gerais presentes nos *PowerPoint* utilizados.

Achámos por bem, elaborar uns pequenos resumos para facilitar o estudo e a pesquisa rápida por parte dos alunos.

Estes iam participando dando respostas a questões ou com questionamentos de dúvidas que lhes iam surgindo mas também participavam na realização de leituras de documentos ou de análises de obras de arte, por exemplo.

Numa das últimas aulas, e no sentido de controlar melhor a turma e de introduzir um tema de forma diferente e mais apelativa, optamos por dispor a sala de outra forma. Da “normal” sala de aula em que os alunos estão sentados, dois a dois, em filas, a olharem para as costas uns dos outros, transformamos a sala numa quase sala conferência, em forma de U, em que todos estavam de frente para os outros. Todos se viam, cara a cara, e nós, também os víamos numa perspetiva mais abrangente. Sendo isto essencial para uma boa prática pois como nos disse o nosso professor de IPP’s, o Prof. Doutor Miguel Monteiro, *tudo se passa na sala de aula*. Compreendemos bem a sua sábia afirmação, desde o primeiro dia de experiência letiva.

Outra das atividades propostas foi a realização de um trabalho de grupo, com o intuito, que respondessem a um guião de análise de uma pintura. Em grupos de quatro

⁷⁶ Seguindo a opinião que José das Candeias Sales nos deu numa conferência organizada no âmbito da Unidade Curricular: *Comunicação em História: Estratégias e Recursos*, dirigida pelo Professor Doutor Luís de Araújo.

elementos, escolhidos por nós, escolheram um representante. Todos teriam de contribuir para a construção do guião de análise, respondendo para isso a umas certas questões por nós introduzidas. Como algumas eram do foro do senso comum e difíceis de responder a alunos daquela idade, permitimos-lhes o acesso à *internet* para que procurassem, por exemplo, a localização atual da obra bem como os materiais que a constituíam. No fim, era tarefa do representante de grupo, escrever tudo num guião e entregá-lo para que o pudéssemos avaliar.

Parte II – O Contexto Escolar

1.1 Breve História da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho⁷⁷

Em 1885, ocupando um edifício no Largo do Contador-Mor em Alfama, é criada a Escola Maria Pia, com o principal objetivo “*da emancipação da mulher pela instrução*”, tornando-se o primeiro liceu feminino em Portugal por decreto assinado pelo Rei D. Carlos I, em 1906.

Com o aumento da frequência de alunas, o Liceu Maria Pia acaba por ser transferido para o palácio Valadares, no início da I república, no Largo do Carmo, em 1911. Apesar da mudança representar um grande progresso, o edifício é considerado ainda pequeno, sendo forçoso ter instalações próprias, semelhantes às dos liceus masculinos da capital. O corpo docente deseja mais: pretende também a frequência dos cursos complementares e, desse modo, a elevação à categoria de Liceu Central. Foi o que veio a acontecer, em 1917, por decreto do Presidente da República, Sidónio Pais, passando a escola a denominar-se “*Liceu Central de Almeida Garrett*”.

No ano letivo de 1933-1934, o Liceu, já há alguns anos denominado Liceu Feminino de Maria Amália Vaz de Carvalho abre as suas novas e definitivas instalações na rua Rodrigo da Fonseca, ou seja, na atual localização. Um primeiro projeto, da autoria do arquiteto Ventura Terra, acabará por ser substituído por outro, o atual, embora baseado no anterior, nomeadamente no que se refere ao átrio e à escadaria central. Acompanhando as transformações que o movimento de 25 de Abril de 1974 imprimiu na sociedade portuguesa, este passou a ser gerido por uma Comissão Diretiva eleita na escola e deixou de ser exclusivamente feminino, começando a receber, gradualmente, a partir do ano letivo de 1975-1976, as suas primeiras turmas mistas. O quadro do pessoal docente e não docente, exclusivamente feminino, alargou-se também a elementos masculinos.

Com a unificação do Ensino Secundário, o Liceu passa, a designar-se Escola Secundária, ministrando o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. A partir de 1997-1998, passou a oferecer exclusivamente o Ensino Secundário no ensino diurno e no ensino noturno manteve os Ensinos Básico e Secundário.

⁷⁷ In: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho - Projeto Educativo [em linha]. [consult. 20 março 2017]. Disponível em WWW:«ULR: <http://www.esmavc.org/index.php/escola/historia>

1.2. Enquadramento Geográfico⁷⁸

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho ocupa todo um quarteirão, delimitado pelas ruas: Rodrigo da Fonseca, a Este; Sampaio e Pina, a Norte; Artilharia Um, a Oeste; Marquês de Suberra, a Sul, na nova freguesia das Avenidas Novas, que ocupa cerca de 1,05 Km² da zona central de Lisboa.

O espaço envolvente da Escola é constituído por uma área residencial de classe média/média alta e um conjunto significativo de equipamentos e estruturas socioeconómicas e culturais que permitem a fruição de uma diversidade privilegiada de recursos, nomeadamente: conjuntos arquitetónicos públicos e privados.

As Amoreiras, Mãe de Água e Aqueduto das Águas Livres, Palácio Palmela, Palácio dos Marqueses da Praia, Estufa-fria, Palácio Sotto Mayor, Marquês de Pombal, Pátio Bagatela, Bairro Azul, Jardim Botânico da Universidade de Lisboa;

Encontra-se igualmente próxima de instituições de interesse sociocultural:

- Fundação Calouste Gulbenkian, Ginásio Clube Português, Clube 7, Fundação Musical dos Amigos das Crianças, Sociedade Filarmónica Alunos de Apolo, Grémio de Instrução Liberal de Campo de Ourique, Automóvel Clube de Portugal (ACP), Museu Nacional de História Natural e de Ciência; Cinemateca; Cinema S. Jorge, Teatro Aberto, Teatro da Cornucópia, Teatro da Comuna, Palácio Foz.

Nas suas imediações podemos desfrutar de vários jardins públicos:

- Jardim das Amoreiras, da Parada, Parque Eduardo VII, da Avenida da Liberdade, Amália Rodrigues, da Fundação Calouste Gulbenkian.

Bem como de várias instituições de interesse público:

- Embaixada de Espanha, Cidade Universitária, Campus de Campolide da Universidade Nova de Lisboa, Direção de Serviço de Finanças do Exército, Palácio da Justiça, Procuradoria-Geral da República, EPL – Estabelecimento Prisional de Lisboa, Hospital Santa Maria, Universidade Católica, IPO, Jardim Zoológico.

⁷⁸ In: Câmara Municipal de Lisboa. [em linha]. [consult. 15 janeiro 2016]. Disponível em WWW:«URL: <http://www.cm-lisboa.pt/equipamentos/equipamento/info/antigo-liceu-feminino-de-maria-amalia-vaz-de-carvalho-escola-secundaria-maria-amalia-vaz-carval>

Por se situar numa área central da cidade de Lisboa, de fraca pressão residencial, a escola ultrapassa, em área de influência, os limites da sua zona pedagógica. A população escolar provém, para além da cidade de Lisboa, de concelhos limítrofes como Almada, Amadora, Loures, Sintra, Odivelas e Oeiras. No entanto, a sua localização, entre as Amoreiras e o Marquês de Pombal, insere-a numa importante interface de transportes públicos (Carris e Metro), torna-a num local de excelente acessibilidade. Salienta-se, ainda, que toda a zona que circunda a escola é predominantemente reconhecida pelos serviços que presta, a nível judicial, económico, turístico, logístico e comercial, onde a ESMAVC se revela imprescindível na resposta educativa/formativa que deverá prestar à comunidade envolvente, residencial e/ou laboral.

Certos que são as pessoas que constroem e formam as instituições, a imagem da escola e a qualidade do ensino oferecido constituem polos de atração que têm correspondido às expectativas das famílias e da comunidade em que se insere



Fig. 2: Zona envolvente da ESMAVC

Fonte: *Google Maps*



Fig. 3: Edifício da Escola Maria Amália Vaz de Carvalho

Fonte: <http://mapio.net/pic/p-66011982/>

1.3 Caracterização das Turmas

1.3.1. Caraterização da Turma 12º LH1

Média de Idades dos alunos do 12º LH1

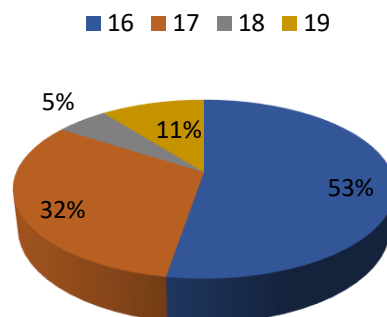


Gráfico 1: Média de Idades dos Alunos do 12º LH1

Fonte: Dados recolhidos pelo Mestrando

Analizados os questionários⁷⁹ que usamos para caraterizar as turmas e tomando em consideração as idades dos alunos da turma, em finais de 2016, verificámos que: mais de metade da turma (53%) tem 17 anos; 32% dos alunos tem 18 anos e que há alunos na turma que já reprovaram uma ou mais vezes existindo alunos com 19 anos (5%) e outros com 20 anos (11%).

Nota: De realçar que só tomamos em consideração os 19 alunos que preencheram o questionário mas falta contabilizar sete alunos que faltaram à aula em que o questionário foi entregue.

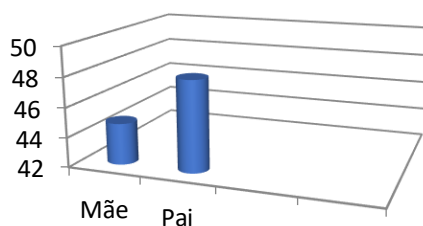


Gráfico 2: Média de Idade dos Pais dos alunos

Fonte: Dados Recolhidos pelo Mestrando

⁷⁹ Vide CD-ROM – Anexo 3

No que diz respeito às médias de idades dos Pais, e digo pais e não encarregados de educação, uma vez que há alunos que já são os seus próprios EE, verificamos que as médias de idades das mães dos alunos rondam os 44,7 anos enquanto que os pais têm uma média de idades que se aproxima dos 48,1 anos.

Média de Habilitações dos Pais

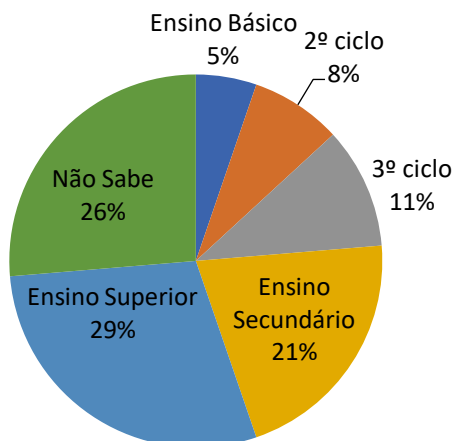


Gráfico 3: Média de Habilitações dos Pais

Fonte: Dados recolhidos pelo Mestrando

Analisando o gráfico acima indicado constatamos que, entre pais e mães dos alunos da turma 12º LH1, 29% destes frequentaram o Ensino Superior e que 21% deles frequentaram o Ensino Secundário. São poucos aqueles que têm somente o Ensino Básico ou o 2º e 3º ciclo. Assim sendo, trata-se de uma turma cujos pais têm um nível académico elevado podendo assim ajudar os filhos nas tarefas escolares.

De referir que, apesar de se tratar de uma turma do 12º ano de escolaridade, 26% dos alunos não sabe quais as habilitações dos pais.

Gosta de História?

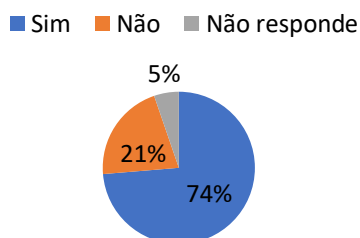


Gráfico 4: Gosta de História

Fonte: Dados recolhidos pelo Mestrando

Na questão *Gosta de História?* 74% dos 19 alunos presentes na sala respondeu Sim! Ainda assim, 21% dos alunos disse não gostar da disciplina ou, conforme escreveram na justificção, não gostam dos conteúdos lecionados neste ano letivo. Um aluno, por esquecimento ou propositadamente não respondeu à questão.

Outro aspeto abordado pelo questionário era relativamente ao contexto familiar do estudante. Assim inferimos que dos dezanove questionários analisados a maior parte dos alunos (58%) são filhos de pais separados e vivem com a mãe. Alguns deles vivem também com o padrasto e 79% da turma disse que tinha um ou mais irmãos.

Quando questionados sobre o modo de deslocação que utilizavam para chegar à escola, 68,4% da turma indicou que usava transportes públicos sendo que só 31,5% referiu que se dirigia a pé para as aulas. No que diz respeito ao tempo que demoravam para fazer a mesma deslocação as respostas variaram entre os 10 min e os 110 min de viagem. Sendo o tempo médio de viagem de 26,3 min.

À pergunta sobre o percurso escolar, em que ano ingressou nesta escola, 52,6% dos alunos referiu ter entrado na ESMVC no ano letivo de 2014/2015, sendo que apenas 10,5% referiu ser este o seu primeiro ano letivo na mesma escola. Os restantes entraram nos anos 2011-12 e 2013-14.

A maior parte dos alunos gosta de frequentar esta escola pois segundo eles: “não há discriminação e o ambiente é tranquilo”.

Como ocupação de tempos livres os alunos disseram que gostavam mais de: ouvir música, conviver com os amigos e fazer desporto.

Quando questionados sobre se gostariam ou não de ingressar no Ensino Superior, 73% dos alunos assinalou SIM; 21% referiu que não e apenas um aluno indicou que não sabia.

1.3.2. Caraterização da Turma 11º LH1

Média de Idades

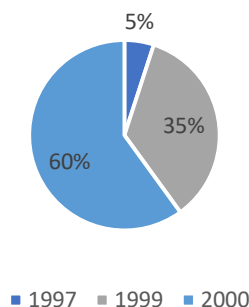


Gráfico 5: Média de Idades da Turma 11º LH1
Fonte: Dados recolhidos pelo Mestrando

Através da análise dos questionários elaborados na turma do 11º LH1, com o intuito e caraterizar esta turma, podemos constatar que:

A média de idades dos alunos ronda os 17 anos, uma vez que 60% dos alunos inquiridos nasceu no ano 2000.

Média de Habilitações dos Pais

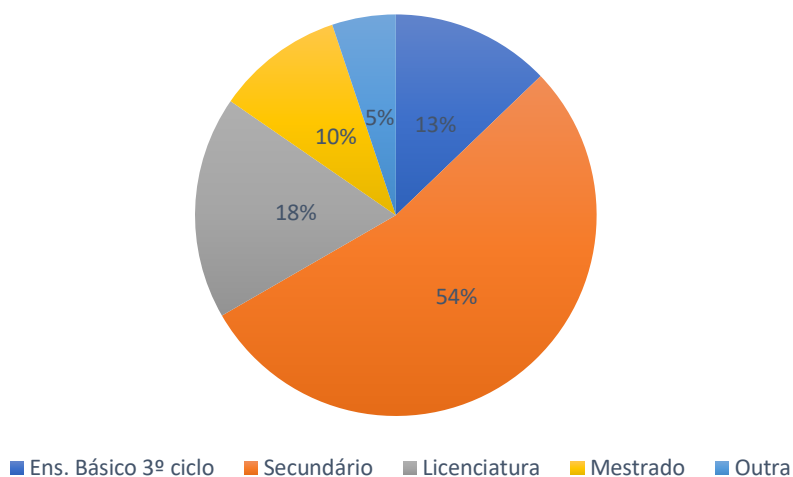


Gráfico 6: Formação Académica dos Pais
Fonte: Dados recolhidos pelo Mestrando

No que diz respeito às habilitações dos pais, denotamos que, grande parte deles é detentor do Ensino Secundário ou mesmo de uma licenciatura. Não se contabilizam pais com escolaridade inferior ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

Quase metade dos alunos inquiridos admitiu que já reprovou uma vez no seu percurso escolar.

Já reprovou?

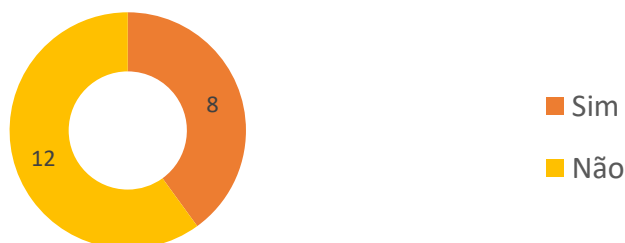


Gráfico 7: Já reprovou?

Fonte: Dados recolhidos pelo Mestrando

Quando questionados sobre se gostam da disciplina de História grande parte dos alunos afirma que Sim (90%)

Gosta de História?

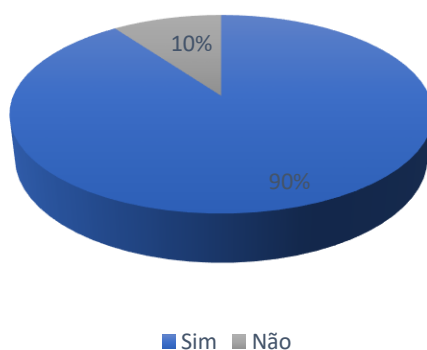


Gráfico 8: Gosta de História

Fonte: Dados recolhidos pelo Mestrando

Quando analisamos o contexto escolar dos alunos desta turma observamos que há vários alunos filhos de pais separados. Sendo que, por esse motivo, alguns vivem com a mãe e com o padrasto. Não havendo nenhum aluno que viva somente com o pai.

Relativamente à forma usada para chegar à Escola a maior parte dos alunos escolheu a opção relativa aos transportes públicos, sendo que alguns elegeram ainda a opção: carro. E outros, assinalaram várias das hipóteses disponíveis simultaneamente,

o que nos indica que, nuns dias vão de carro e noutro podem ir de transporte público ou a pé.

Quanto às perspetivas de futuro, 95% dos alunos inquiridos mostrou vontade de terminar o ensino secundário e de aceder a um curso superior para ter, segundo as suas palavras, “mais oportunidades e uma vida melhor”. Esperemos, sinceramente, que consigam alcançar os seus objetivos.

1.4. A Professora Cooperante

*«Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós»⁸⁰*

Na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, onde decorreu o nosso estágio, tivemos o privilégio de ter como docente cooperante a Dr.^a Maria Amélia de Andrade e Pinto de Almeida Vasconcelos, de quem apresentaremos breves notas curriculares.

Iniciou o Curso de Licenciatura em História na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Quatro anos) e concluí-o na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Quinto e último ano).

Posteriormente fez uma Pós-Graduação em Gestão e Administração Escolar no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – na Ajuda, e mais tarde concluiu outra Pós-Graduação no INA – Instituto Nacional de Administração em Oeiras.

Leciona na ESMAVC desde o ano letivo de 1987/88, sendo atualmente a Coordenadora do Grupo 400 – História e Coordenadora dos Diretores de Turma.

A sua vasta experiência e a sua longa carreira na área da docência, têm sido fundamentais na formação de professores. O gosto por ensinar da professora Maria Amélia vem na linha de excelência que sempre caracterizou a Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, e reflete-se na qualidade dos seus conselhos e do seu ensino. Alia, além disso uma elevada formação pessoal, muito humanizada, característica que muito apreciámos.

Entendemos por tudo isto, que a professora Maria Amélia em boa hora passou a fazer parte da rede de escolas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, desde 2013

⁸⁰ Antoine de Saint-Exupéry

Parte III – A Prática Letiva Supervisionada

1. A Importância da Planificação

«Não tenhamos pressa mas não percam tempo»⁸¹

A primeira grande planificação escolar, também chamada de metas curriculares, é elaborada pelo Ministério da Educação que edita umas listas de objetivos que deverão ser ensinados em cada grau de ensino, sendo que, para que tal possa acontecer, dá algumas indicações aos docentes sobre os pontos essenciais que devem ser retidos pelos alunos.

Mas como sempre, a teoria existe e, para os mais incautos, até parece bem feito quando no papel, em vez disso, quando posta em prática é notória a sua quase inexecutabilidade.

O Ministério aumenta o volume de matéria que deve ser adquirido pelos alunos mas não aumenta a carga letiva para a transmissão desse aumento de conhecimentos, o que, como facilmente se depreende acarreta inúmeros prejuízos ao ensino. Muitas matérias são dadas de forma demasiado apressada e outras nem sequer há tempo para as lecionar. É assim importante que o departamento de estudos elabore planificações a médio e a longo prazo para que todos os docentes tenham uma linha orientadora mas é ainda mais importante que cada docente elabore uma planificação para o curto prazo.

*Planificar será organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, consideradas, em função das ambiências concretas e especificidades inerentes, as linhas mais adequadas.*⁸²

Sendo que, esta organização do tempo e espaço, será refinada e aperfeiçoada com o tempo e com a experiência.

E a mesma planificação raramente serve para ser aplicada em turmas diferentes. Os conteúdos poderão ser os mesmos mas as estratégias e metodologias aplicadas

⁸¹ José Saramago

⁸² MONTEIRO, Miguel Corrêa. *Didáctica da História: Teorização e Prática Algumas Reflexões*. Coleção Plátano Universitária. Lisboa. 2001. p. 32

poderão muitas vezes ter que sofrer alterações quando aplicadas em turmas diferentes. E, convém referir, cabe ao professor esta árdua tarefa de se moldar aos seus alunos e de usar com eles as estratégias que achar mais pertinentes para uma melhor absorção de conhecimentos.

*Clark y Yinger assinalam que no processo de planificação se misturam elementos de pensamento, juízos e tomadas de decisão, enquanto que, Clark y Peterson identificam-no com os processos de pensamento que o professor leva a cabo antes da interação com a turma.*⁸³

Para nós, o processo de planificação conjuga, numa simbiose quase perfeita, a opinião dos autores acima referidos. A planificação prende-se com isto mesmo. Uma concepção mental que o professor faz no sentido de expor uma determinada matéria aos seus alunos, focando os aspetos e exemplos que considerar pertinentes bem como a forma como os quer transmitir.

Claro está que, com o passar do tempo e com o acréscimo de experiência, esta planificação deixará de ser tao pormenorizadamente transcrita para o papel e surgirá de forma mais esquematizada e improvisada na mente do docente, sempre, porém tendo por base o esforço contínuo para que se consiga uma aprendizagem mais eficaz.

Ainda assim, consideramos que a planificação não é nenhuma meta rígida a atingir. É antes uma diretriz, uma estrada a percorrer para se atingir certo objetivo mas que pode, a todo o momento, ser adulterada mediante a necessidade da turma, naquele dia específico.

A nossa ação perante uma turma pode variar consoante o método que adotarmos para com aquela turma ou perante uma qualquer aula que se pretenda diferente.

Em Granado Alonso⁸⁴ encontramos caraterizados três métodos distintos. A saber: expositivo – baseado no ensino dedutivo; de descoberta – baseado no ensino intuitivo e de discussão. Refere ainda a autora que uma aula construída segundo o

⁸³ BRAGA, Fátima. *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra. Quarteto Editora. 2001. p. 34

⁸⁴ GRANADO ALONSO, C. *Métodos de Enseñanza*. In Marcelo, C (Dir.) *El primer año de Enseñanza: propuestas para una enseñanza reflexiva*. GID – Universidad de Sevilla.

método expositivo deverá ser iniciada com uma questão relativa à matéria ou ao dia-a-dia, se assim se proporcionar o tema, afim de cativar a atenção dos alunos.

Em boa verdade, a nossa prática passou por todos estes métodos. Para inserir os temas, por exemplo a arte, parte da aula seguiu o modelo expositivo, uma vez que, era necessário criar uma base para que, a partir desta, os alunos pudessem compreender os movimentos que iriam ser ensinados. Ainda assim, nestas aulas da arte, e através da análise a várias obras de diferentes autores, os alunos foram convidados a participar dizendo o que viam em cada nova obra apresentada e em que partes era visível reconhecer e indicar a que movimento pertencia a aludida obra – seguindo-se, portanto, os modelos indutivos e de discussão.

2. Breve Contextualização

«A História não progride, alarga-se»⁸⁵

«Arte não é apenas uma opinião; é um conhecimento»⁸⁶

As duas primeiras aulas que lecionámos tiveram lugar na turma 12º LH1 da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho e incidiram sob o ponto 1.4.3 intitulado: *As vanguardas: ruturas com os cânones das Artes e da Literatura*.

Com este objetivo pretendia-se que os alunos tomassem contato com os termos Modernismo e Vanguarda Cultural e que soubessem exatamente o que estes pretendiam transmitir.

Por modernismo entende-se a rutura com a tradição académica que vigorou até fins do séc. XIX e, este novo termo – modernismo – caracterizou o novo, o moderno, a nova conceção de estética e de arte que surgiu com o séc. XX.

O manual de aluno do 12º ano expõe muito bem estas definições. Diz-nos o manual que:

*Modernismo – designa o movimento cultural e artístico das sociedades ocidentais, nas primeiras décadas do séc. XX (prolongou-se até aos anos 50). Engloba várias tendências e gostos nos domínios da arte, da arquitetura, da literatura e da música. Rompeu com a tradição académica e inaugurou um novo sentido estético, baseado na liberdade de criação, na subjetividade e na força emocional.*⁸⁷

É importante que os alunos compreendam que este novo movimento cultural e artístico foi transversal a vários níveis e que não se prendeu somente com a pintura, como muitas vezes os alunos pensam. Esta nova forma de ver o mundo traduz-se em alterações na música, no cinema, nas construções, na literatura. Em suma, traduz-se, um pouco, em tudo no geral.

Por oposição, o termo vanguarda cultural é-nos descrito como sendo:

⁸⁵ Paul Veyne

⁸⁶ Almada Negreiros

⁸⁷ FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Freitas; FORTES, José. *Linhas da História. História A. 12º Ano*. Areal Editores. 2015. p. 70

*a rutura com a tradição artística e assenta na quebra de regras e de convenções artísticas, levando até aos limites a liberdade e a capacidade criadora*⁸⁸

Esta rutura com os cânones em vigor foi fruto de várias alterações introduzidas no final do séc. XIX e inícios do séc. XX. As telecomunicações, a fotografia, o comboio, o telégrafo, o automóvel foram algumas das inovações introduzidas na sociedade.

Uma vez mais, foi nas sociedades mais avançadas cientificamente e mentalmente que nasceu esta vontade de inovar. Esta nova conceção artística nasceu em Paris e em Berlim e advém de profundas alterações económicas, sociais e políticas do séc. XX, principalmente até à I Guerra Mundial.

Rompem com o passado, contestam a sociedade burguesa e valorizam a subjetividade das emoções. Recusam o realismo e desconstroem o objeto e valorizam a liberdade de expressão.

Em 1905 surge o Fauvismo (corrente artística francesa), liderada por Henri Matisse que privilegiou a cor vibrante e afastada da realidade, fazendo ainda uso de formas planas e de pinceladas longas e vigorosas, no sentido de valorizar a emoção e a subjetividade.

Apesar da sua curta duração, 1905-1908, a sua influência perdurou noutras correntes da vanguarda. Entre os seus principais percursos destacamos Henri Matisse, André Derain e Maurice de Vlaminck.

O Expressionismo, nome dado a outra corrente artística, surge igualmente em 1905, na Alemanha e subdivide-se em dois grupos: o Die Bruke (a ponte) e Der Blaue Reiter (o cavaleiro azul).

Os pintores do movimento denominado por Cavaleiro Azul defendiam a transformação do objeto para que o pudessem criar de forma livre e genuína, sendo as suas obras mais harmoniosas e alegres que as do outro movimento expressionista.

No traço, o expressionismo assumia a simplicidade das formas, sendo que, muitas vezes ia buscar influências à arte primitiva e às suas figuras estilizadas e com

⁸⁸ IDEM, *Ibidem*

caráter violento e distorcido. Sendo o observador chamado à atenção com o fim de encontrar beleza na fealdade.

Com esta nova forma de pintar pretendia-se, uma vez mais, criticar a sociedade burguesa e a decadência de valores a que se assistia.

Entre os mais conhecidos adeptos do expressionismo destacamos: Kirchner, Macke, Kandinsky e Munch.

O movimento artístico que se segue dá pelo nome de Cubismo (1907-1914). Surge em 1907 aquando da apresentação feita por Picasso e intitulada: Les Demoiselles d'Avignon. Esta, fugia aos cânones até então conhecidos, uma vez que as Demoiselles são apresentadas sobre a forma de conjugação de várias figuras geométricas.

Este sentido volumétrico, anteriormente usado por Cézanne, conjugado com a geometrização de formas, de modo a criar uma multiplicidade de perspetivas, está na origem do movimento que se intitula como: Cubismo.

Inspirou-se nos valores escultóricos, sobretudo da arte africana; e a decomposição dos objetos e do espaço irá resultar num afastamento da realidade.

Mas também o cubismo se pode subdividir em duas fases. Numa primeira fase, o denominado cubismo analítico, ou seja, racional e assente na geometria, abandonando a representação tradicional da realidade e assente essencialmente na monocromia (castanhos ou cinzentos)

E, numa segunda fase, 1912-1914, passa a designar-se como cubismo sintético. Esta nova fase irá caracterizar-se pelas colagens de objetos na própria pintura. Objetos estes tão diferentes como: cordas, vidro, madeira, tecido, recortes de jornal e que davam a ideia de eu os objetos existiam na tela, mas sem que lá estivessem na realidade.

Destacamos como principais artistas cubistas Picasso e Braque.

Outra corrente artística surgida no início do séc. XX dá pelo nome de Futurismo. Este movimento artístico surge em Itália (1909-1914) e celebra a vida urbana moderna dando especial valor e preponderância à máquina e à industrialização. A tal oposição entre passado e presente.

Uma das principais novidades que este movimento introduzirá na pintura é a sensação de movimento e fluidez nas suas pinturas.

À semelhança dos movimentos já anteriormente descritos, também o futurismo criticava os excessos da sociedade burguesa e aristocrática que remetia para as estruturas tradicionais e clássicas.

Para cortar definitivamente com a tradição, os futuristas propuseram a destruição de bibliotecas e negavam a pesquisa metódica que queriam ver antes substituída pela experimentação.

Valorizavam e exaltavam as máquinas. O automóvel, o avião e a vida citadina estão na ordem de preferências dos entusiastas deste movimento que transpuseram para a tela a noção de velocidade e o dinamismo do movimento do dia-a-dia, assimilando, para isso algumas das técnicas do movimento cubista.

Alguns dos principais impulsionadores futuristas foram Balla, Carrá, Boccioni e Severini.

O movimento que passamos a descrever de seguida denomina-se Abstracionismo.

Este,

*designa as correntes artísticas, não figurativas e não objetivas, que anulam a representação visível da realidade das figuras ou que não apresentam motivos reconhecíveis. A sua linguagem assenta nas formas, nas cores, nas linhas e na geometrização para exprimir algo que se encontra para lá da realidade.*⁸⁹

Um dos principais nomes adeptos deste movimento foi Kandinsky, em 1910.

Ainda não tínhamos referido, mas iremos fazê-lo agora. Há pintores que passam pelos vários movimentos artísticos e deles adotam o que mais lhes agrada. É disso exemplo Kandinsky, cujo nome já tinha sido referido nos principais entusiastas do futurismo. Este é um facto interessante e importante para ser explicado aos alunos. Os artistas não permaneciam estanques num só movimento. Pelo contrário,

⁸⁹ FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Freitas; FORTES, José. *Linhas da História. História A. 12º Ano*. Areal Editores. 2015. p. 85

participavam nas várias correntes no sentido de descobrirem aquela que melhor os caracterizava.

Na Rússia, em 1915, Malevich desenvolveu um novo modo de Abstracionismo – o Suprematismo. Esta nova forma de arte será ainda mais subjetiva e traduz-se na supremacia do artista em entender e expor o seu conceito de arte. Sendo que, a arte passa a viver por si própria.

Dentro do Suprematismo destacamos os nomes de Malevich e de Lissitzky.

O abstracionismo geométrico desenvolveu-se por Doesburg e Mondrian, em 1917, (durante a primeira guerra mundial) e caracteriza-se pelo uso de formas geométricas básicas e a redução da paleta de cores (essencialmente primárias). A forma assentava na geometria através da linha reta, do retângulo e do cubo.

Em 1916, em Zurique, surge o movimento Dadaísta. Este novo movimento, também nascido em plena guerra, assumiria um caráter provocador e chocante sendo o seu principal intuito a negação do objeto artístico.

O movimento Dada é também conhecido como o movimento antiarte.

A ausência de significado das suas obras, aliado ao absurdo e ao caráter imprevisível das mesmas e a elevação de objetos do quotidiano a obras de arte são algumas das extravagâncias deste movimento.

Mais tardiamente, já depois de passado o período da guerra, é em 1924 que surgirá o movimento conhecido por Surrealismo.

Com influências nas teorias de psicanálise de Freud, André Breton prepara o manifesto surrealista por considerar que a arte poderia ser um veículo para explorar uma nova conceção de Homem, para lá do real.

Para ele, o indivíduo não se dissociava do seu inconsciente, do racional e alcançava-os facilmente, através da representação da imagem e da arte.

Foi o mais influente e duradouro movimento de vanguarda, uma vez que, cada artista encontrou a sua própria forma de representar a realidade.

Destacamos como principais impulsionadores surrealistas: Dali, Magritte, Harp e Miró.

Posteriormente, lecionámos uma terceira aula, na turma do 12º LH1 sob o ponto 1.5.2 intitulado - *Tendências Culturais: entre o Naturalismo e as Vanguardas*.

Este ponto da matéria prende-se essencialmente com o primeiro e o segundo modernismo em Portugal. Surge-nos numa perspetiva mais próxima da nossa cultura mas no seguimento do modernismo e das vanguardas culturais anteriormente estudadas.

É necessário recordar novamente o conceito de modernismo: designação dada aos diversos movimentos da literatura, artes plásticas, arquitetura e música nos finais do séc XIX e que se estenderam até à II Guerra Mundial. Caracteriza-se pela rutura com as tradições académicas e pela liberdade de criação.

É assim necessário mostrar aos alunos obras impressionistas de José Malhoa e de Columbano Bordalo Pinheiro para que eles percebam do que se trata quando se fala em academismo. Nesta velha escola, o objeto é retratado tal e qual como o vemos na realidade. É quase uma fotografia da realidade.

O início do século XX foi conturbado e inovador a vários níveis como já vimos e em Portugal não foi diferente.

Uma das principais mudanças foi a de Regime. Passamos de uma Monarquia Constitucional a uma república, em 1910. Esta vontade de mudança e suposta vontade de progresso viria a abrir portas, logo em 1911, para que tivesse lugar o primeiro modernismo português. Este foi introduzido por jovens artistas, sendo na sua maioria, alunos vindos das academias de Paris e que estavam ansiosos por introduzir os seus novos métodos em Portugal. Destacamos entre muitos outros, Amadeo de Souza-Cardoso, Eduardo Viana, Almada Negreiros⁹⁰ e Guilherme de Santa-Rita ou Santa-Rita Pintor, que chegados a Portugal introduziram tendências cubistas e futuristas nas suas pinturas.

Mas também ao nível da literatura ocorreram mudanças. Logo em 1915 começam a ser publicadas as revistas Orpheu onde escreviam novos poetas de forma inovadora. Depois desta surge em 1917 a Revista Portugal Futurista e em 1922 a Contemporânea.

⁹⁰ PEREIRA, Paulo. *Arte Portuguesa: História Essencial*. Temas e Debates. Círculo de Leitores. 2014. p. 101

No que à arquitetura diz respeito surge a vontade de racionalizar e simplificar o espaço e de simplificar as obras públicas, essencialmente, sendo inaugurados sob estes auspícios o Parque Mayer e o Instituto Superior Técnico, por exemplo.

Posteriormente, naquele que ficaria conhecido como o segundo modernismo português, encontraremos um maior racionalismo, elevado a uma dimensão psicológica de raiz expressionista. Obras com caráter popular ou de caráter mais sonhador convivem com outras mais dramáticas ou de crítica social. Autores como Mário Eloy, Júlio Pereira e Sarah Affonso são alguns dos nomes que se inscrevem no segundo modernismo português.

Ao nível literário surge a Revista Presença que, ao contrário da revista Orpheu, demarcou-se do ambiente urbano, não se identificando com a vida intelectual da capital mas sim defendendo os valores da originalidade e da ingenuidade na arte.

Mas também na arquitetura são introduzidas mudanças eliminando-se para sempre o gosto oitocentista e optando-se pela simplicidade das linhas direitas, como disso são exemplo o Coliseu do Porto ou o Teatro Éden.

Voltando agora à matéria do 11º ano, abordámos os assuntos relativos ao projeto pombalino de inspiração iluminista para Portugal, previsto no ponto 4.3 do manual⁹¹. Para tal referimo-nos inicialmente à reforma pombalina das instituições e ao reforço da autoridade do Estado.

Para que tal seja entendido pelos alunos temos de recuar um pouco na matéria e voltar a indicar o conceito de iluminismo. Este foi um movimento intelectual, filosófico e científico que na Europa, entre a segunda metade do séc. XVII e o séc. XVIII, valorizou a razão e a tolerância. Sendo que, para tal, acreditavam no progresso humano e no desenvolvimento das capacidades do indivíduo, no conhecimento e na liberdade, pois só assim atingiria a felicidade suprema.

Surgindo assim a luz como símbolo de conhecimento e de clareza de espírito que fazia despertar o homem do obscurantismo e questionar-se sobre dogmas até então defendidos e também para que se libertasse de medos irracionais e da ausência de espírito crítico.

⁹¹ ROSAS, Maria Antónia Monterroso; COUTO, Célia Pinto. *Um novo Tempo de História. Parte 1. História A. 11º Ano*. Porto Editora. 2014. p. 143

É ainda necessário entender o conceito de Déspota Iluminado que visava acelerar o processo de modernização de alguns países e assim aumentar o poder do Rei afim de enfraquecer a oposição ao seu governo. Argumentando que governavam em nome da felicidade dos povos.

Déspota Iluminado ou despotismo esclarecido foi uma forma de governo adotada pelos reis do século XVIII como uma alternativa à Monarquia Absoluta, que estava em declínio por causa das ideias Iluministas. Assim, alguns reis europeus decidiram introduzir nos seus governos características e ideais iluministas, sem alterar, obviamente, os princípios absolutos da monarquia. Assim, surgiram os Déspotas Esclarecidos ou os Reis Absolutos Iluminados.

O principal déspota iluminado português foi o Rei D. José⁹² tendo sido Sebastião José de Carvalho e Melo, seu ministro, e futuro Marquês de Pombal, que iniciou reformas administrativas, económicas e sociais, desenvolveu o comércio colonial, expulsou os Jesuítas por desconfiar de serem um entrave à construção do estado moderno, procurando reformar o ensino, sobretudo o universitário.

Com a entrada no poder de Sebastião José de Carvalho e Melo, em Portugal, após 1750 a economia portuguesa melhorou consideravelmente, uma vez que, diminuíram-se as importações; desenvolveu-se a produção manufatureira, retirou-se o controlo do comércio nacional da mão dos estrangeiros, aumentou-se a produção agrícola, rentabilizou-se o comércio colonial e tudo isto resultou num equilíbrio da balança comercial portuguesa, numa tentativa de melhorar as condições implementadas pelo Tratado de Methuen de 1703 que se mostrara vantajoso só para os ingleses.

Esta adoção de políticas mercantilistas e a introdução das leis pragmáticas serviram para diminuir o défice português e para apoiar as indústrias.

Enquanto isso, implementou também, medidas que puniam o contrabando, controlou a importação de produtos manufaturados, criou companhias monopolistas, vigiou as alfândegas, coordenou a partida de frotas para o Brasil e licenciou a abertura de lojas.

⁹² MONTEIRO, Nuno Gonçalo. *D. José - Reis de Portugal*. Rio de Mouro. Círculo de Leitores e Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa. 2006. Pp. 77-150

Para que todas estas medidas tivessem apoiantes e tivessem sucesso, Pombal criou mecanismos que valorizassem os burgueses, uma vez que eram estes os grandes comerciantes que ajudariam ao desenvolvimento económico do país. Para tal, concedeu-lhes altos privilégios, considerou o comércio como uma atividade nobre, aboliu a distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos e criou o real colégio dos nobres que não teria sucesso.

Além disto reformou o poder judicial, criando legislação que regulasse os privilégios da nobreza e do clero; criou a Intendência Geral da Polícia. Fundou o Erário Régio⁹³ que regulamentava e geria as contas públicas e Controlou o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição instituindo a Real Mesa Censória a partir de 1768.

Ainda que tenha criado todas estas medidas para tentar promover a economia portuguesa, a figura de Sebastião José de Carvalho e Melo estará sempre associada ao Terramoto de 1755.⁹⁴ A sua ação na reconstrução da cidade de Lisboa após o terramoto será uma das suas maiores obras.

Reuniu os arquitetos do reino e juntos traçaram uma nova Lisboa, que em nada se assemelharia à cidade medieval que o terramoto destruiu. A nova cidade seria retilínea, limpa, com esgotos, prédios com a mesma altura e com uniformização de fachadas. A cidade bem organizada que hoje conhecemos ficou a dever-se à lucidez do Marquês de Pombal.

Depois do terramoto, que ao contrário do que muitas pessoas julgam não se sentiu somente em Lisboa, era necessário saber os prejuízos ocorridos por todo o reino. Nesse sentido, fica também a dever-se ao ministro de D. José a realização de um questionário, a enviar a todos os párocos do país para que se avaliassem os estragos. Este documento de valor inolvidável – Memórias Paroquiais de 1758 – serve-nos hoje para conhecer o património edificado antes do terramoto e depois do mesmo.

Outro episódio que assombra o seu nome prende-se com o martírio dos Távoras. Convicto de que tinham intentado contra o Rei D. José I, o marquês apressou-se a prender e executar todos os membros da família Távora e dos Duques de Aveiro,

⁹³ SUBTIL, José. *Os Poderes do Centro: Governo e Administração*. In: MATTOSO, José. *História de Portugal. Vol. 4 – O Antigo Regime (1620-1807)*. Círculo de Leitores. 1993. p. 157-193

⁹⁴ MARTINS, Rocha. *Lisboa. História das suas Glórias e Catástrofes – Inquérito*. Fascículo 8. Editorial Inquérito. p. 477

em 1758. Este episódio servia assim de aviso a tantos quantos quisessem afrontar o poder real e com ele o Marquês de Pombal.

A expulsão dos Jesuítas, em 1759 também está associada às medidas tomadas pelo Marquês que viria a culminar num corte de relações com a Santa Sé e que só viria a ser retomado anos mais tarde, já no reinado de D. Maria I.

Planificação a Curto Prazo

Ano: 12º Turma: LH1 Tempo: 90 minutos Data: 18/10/2016 Prof. Cooperante: Mª Amélia Vasconcelos Mestrando: Mário R. C. S. Rocha	Módulo: Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX Unidade didática 1.4. Mutações nos comportamentos e na cultura Subunidade didática: As vanguardas: rutura com os cânones das artes e da literatura Sumário: As correntes artísticas de inícios do séc. XX (Fauvismo, Expressionismo, Cubismo e Futurismo)
--	---

CONTEÚDOS	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
1.4. Mutações nos comportamentos e na cultura 1.4.3. As vanguardas: ruturas com os cânones das artes e da literatura - Fauvismo - Expressionismo - Cubismo - Futurismo	- Compreender os movimentos artísticos de inícios do séc. XX.	- Compreender a influência da arte na sociedade - Identificar e compreender os vários períodos e movimentos artísticos; - Conhecer os principais pintores de cada movimento;	- <i>Modernismo</i> - <i>Vanguarda cultural</i> - <i>Expressionismo</i> - <i>Fauvismo</i> - <i>Cubismo</i> - <i>Futurismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dos objetivos da aula; ✓ Breve introdução ao tema da arte; ✓ Explanação dos movimentos que antecederam ao Modernismo; ✓ Análise dos conceitos de modernismo e vanguarda cultural; ✓ Reconhecer, através da visualização de obras, a importância e as influências de pintores impressionistas; ✓ Observação e Análise dos novos movimentos artísticos (fauvismo, expressionismo, cubismo e futurismo), a partir de documentos iconográficos com colocação de questões; ✓ Relacionar técnicas e influências da pintura; ✓ Questionamento sobre os principais artistas de cada movimento, tendo por base o ppt observado; ✓ Realização de exercícios das páginas: 72 e 76 para consolidar conhecimentos 	- Manual Escolar - Quadro - Computador, projetor de vídeo e ecrã	- Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade); - Atitudes, conhecimentos e desempenhos na realização das tarefas propostas; - Registo de informação recolhida numa grelha de observação;

3. As Aulas Lecionadas e respectivos Comentários Críticos

«o conhecimento dirige a prática;

no entanto, a prática aumenta o conhecimento»⁹⁵

«A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído»⁹⁶

Primeira Aula lecionada - 12º LH1

18 de outubro – 10 h

Módulo: Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX

Unidade didática 1.4. Mutações nos comportamentos e na cultura

Subunidade didática: As vanguardas: rutura com os cânones das artes e da literatura

Aula observada pelo Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, nosso ilustre Orientador da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Iniciámos a aula cumprimentando os alunos e, seguidamente, procedemos à apresentação do Professor Doutor Miguel Monteiro, que naquele dia, foi à Escola para observar a nossa aula.

Ditámos o **sumário**: *As correntes Artísticas do início do séc. XX (Fauvismo, Expressionismo, Cubismo e Futurismo)*.

Ditado o sumário, avisámos a turma, que possivelmente, não teríamos tempo de dar o futurismo, mas que, ainda que não o fizéssemos, o faríamos na aula seguinte.

De seguida, questionámos a turma sobre o seu gosto, ou ausência deste, pela arte. E se estavam habituados a analisar/visitar/apreciar obras de arte. E obtivemos a resposta de três alunas, Sofia, Marisa e Rita, que disseram que Não estavam muito habituadas a este tipo de prática, na realidade. Nada que já não suspeitássemos.

⁹⁵ Thomas Fuller

⁹⁶ Confúcio

Para a lecionação destas aulas optamos pela projeção de um *PowerPoint* para que os alunos pudessem ver, mais perto de si, e em tamanho ampliado, algumas das obras que íamos estudar.

Nesta primeira aula, o Caetano, a Edine e o Duarte, essencialmente estes alunos, mostraram-se altamente participativos. Ao contrário do João, que talvez por já nos conhecer do ano anterior, se mostrou extremamente desatento e falador.

Fomos mostrando obras projetadas na tela e fomos procedendo à sua análise. O que viam na obra, as cores usadas, o traço, o sentimento que lhes transmitiam eram algumas das questões que levantávamos à turma sobre as obras em estudo.

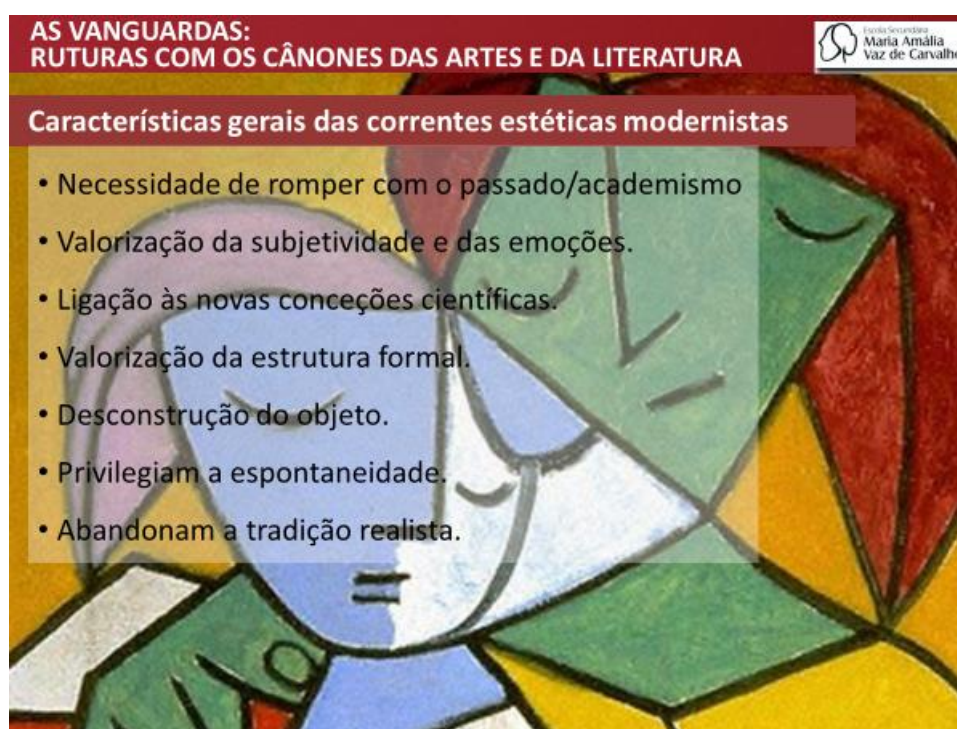


Fig. 4: Slide da primeira aula lecionada pelo Mestrando

De referir, que estas matérias apelam, de forma esmagadora, para a sensibilidade dos alunos e se, estes não estiverem de alma aberta e com vontade de aprender, são altamente difíceis de explicar.

Desde logo, deparamo-nos com um problema de ordem técnica. O projetor não estava a trabalhar corretamente e as imagens não tinham a nitidez necessária. Além de que, as enormes janelas das salas de aula, deixam passar muita luz o que, aliado à má localização da tela pode ser muito difícil de ultrapassar.

Entregámos um resumo⁹⁷ sobre a matéria, com imagens a cores, para que os alunos acompanhassem a matéria e pudessem acrescentar por sua mão algumas características que julgassem importantes e que lhes permitissem organizar melhor o seu estudo sobre a arte.

Mas a aula lá foi decorrendo sem sobressaltos. No fim da apresentação sobre o Fauvismo e no sentido de cimentar conhecimentos, pedimos aos alunos que abrissem o livro na página 72 e que respondessem à primeira questão.



Fig. 5: Henry Matisse, *A alegria de viver*, 1905-06

Fonte: FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Freitas; FORTES, José. *Linhas da História. História A. 12º Ano*. Areal Editores. 2015. p. 72

“É uma tela de grandes dimensões que representa uma paisagem edílica, construída a partir de cores vibrantes. As mulheres reclinadas são representadas apenas nos seus traços essenciais. As regras de proporção e de perspetiva foram abandonadas. Todo o quadro remete para uma ideia de alegria e de prazer, evocando um momento de felicidade que desvaneceu. “se perante uma tela em branco colocar algumas sensações de azul, de verde e de vermelho, cada nova pincelada diminui a importância das anteriores [...]. É necessário que a minha acção seja equilibrada para que umas não destruam as outras. [...] Da relação que encontrei nos diferentes tons, o resultado deve ser uma viva harmonia de cores, uma harmonia análoga à de uma composição musical.”

Henry Matisse, “Notas de um Pintor”, *La Grand Revue*, 25 de dezembro, Paris, 1908

Exercício: Destaque quatro das características *Fauvistas* desta obra.

Procedemos no fim à sua correção.

E foi assim a estratégia essencial da aula. Expor as principais características de cada movimento, tendo por base a visualização de vários documentos iconográficos⁹⁸, e posteriormente resolver alguns exercícios do livro⁹⁹, por nós, previamente escolhidos.

⁹⁷ Cf. Anexo 4

⁹⁸ Vide CD-ROM - Anexo 5

⁹⁹ Vide CD-ROM – Anexo 6

Dado o expressionismo, da mesma forma, era a vez de abordar o tema relativo ao cubismo¹⁰⁰. Com a análise deste movimento achamos que foi, à semelhança do fauvismo, o movimento artístico que melhor perceberam. E, como ainda faltavam alguns minutos para o final da aula iniciámos o estudo ao futurismo.

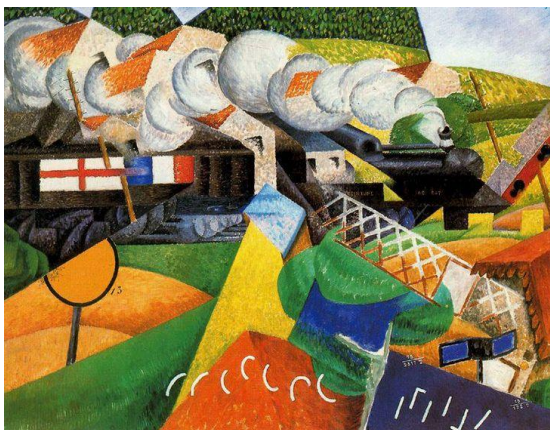


Fig. 6: Gino Severini, Comboio da Cruz Vermelha Atravessando uma Aldeia, 1915

Fonte: FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Freitas; FORTES, José. *Linhas da História. História A. 12º Ano*. Areal Editores. 2015. p. 84



Fig. 7: Giacomo Balla, Dinamismo de um Cão com Trela, 1912.

O efeito de movimento é, nesta obra, elevado ao extremo. A representação das figuras oferece uma ideia de movimento, comparável ao da cronofotografia (fotografia que capta o movimento), reforçado ainda pelos tons negros e brancos.

Exercício: Apresente quatro características do *Futurismo* na Pintura.

Falámos-lhes dos principais pintores de cada movimento e do facto de eles não se manterem estáticos mas sim de poderem transitar entre os vários movimentos.

Eram 11.30h quando a aula terminou. A professora Amélia perguntou-nos se os alunos do 1º ano podiam assistir às nossas próximas aulas e respondemos-lhe afirmativamente ao pedido.

Fazendo o balanço geral, se fosse hoje, e sabendo de antemão aquilo que sabemos que correu melhor ou pior na aludida aula, optaríamos por uma visita *in loco* a um museu onde estivessem representadas obras pertencentes aos movimentos estudados. A observação das telas *in loco* iria tornar-se mais apelativa para os alunos. Optaríamos, por exemplo pela coleção presente no Centro de Arte Moderna da

¹⁰⁰ Vide CD-ROM – Anexo 7

Gulbenkian. Ainda assim, e apesar da má qualidade da projeção, os alunos mantiveram-se interessados e participativos e a visita ao Centro de Arte Moderna viria a acontecer algumas semanas mais tarde.

Apesar disso, realço como ponto positivo o rigoroso cumprimento da planificação e o facto de ainda ter tido tempo de explicar à turma como iria decorrer a aula seguinte.

Planificação a Curto Prazo

Ano: 12º Turma: LH1 Tempo: 90 minutos Data: 21/10/2016 Prof. Cooperante: M ^a Amélia Vasconcelos Mestrando: Mário R. C. S. Rocha	Módulo: Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX Unidade didática 1.4. Mutações nos comportamentos e na cultura Subunidade didática: As vanguardas: rutura com os cânones das artes e da literatura Sumário: Continuação da aula anterior. O abstracionismo, o dadaísmo e o surrealismo. As vanguardas literárias modernistas.
--	--

CONTEÚDOS	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS	RECURSOS	AValiação
1.4. Mutações nos comportamentos e na cultura 1.4.3. As vanguardas: ruturas com os cânones das artes e da literatura - Abstracionismo - Dadaísmo - Surrealismo	- Compreender os movimentos artísticos de inícios do séc. XX.	- Compreender a influência da arte na sociedade - Identificar e compreender os vários períodos e movimentos artísticos; - Conhecer os principais pintores de cada movimento;	- <i>Abstracionismo</i> - <i>Dadaísmo</i> - <i>Surrealismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dos objetivos da aula; ✓ Questionar os alunos sobre os conceitos de modernismo e vanguarda cultural; ✓ Reconhecer a importância e as influências de pintores impressionistas; ✓ Observação e Análise dos novos movimentos artísticos (Abstracionismo, Dadaísmo e Surrealismo através da observação de documentos iconográficos; ✓ Relacionar técnicas e influências da pintura, através da observação de pinturas; ✓ Conhecer os principais artistas de cada movimento ✓ Realização de exercícios das páginas: 87 e 89 para consolidar conhecimentos. 	- Manual Escolar - Quadro - Computador, projetor de vídeo e ecrã - Ficha de Trabalho de Grupo: “Guião de análise a uma obra de arte”	- Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade); - Atitudes, conhecimentos e desempenhos na realização das tarefas propostas; - Registo de informação recolhida numa grelha de observação;

Segunda aula lecionada – 12º LH1

21 de outubro de 2016 – 10h

Módulo: Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX

Unidade didática 1.4. Mutações nos comportamentos e na cultura

Subunidade didática: As vanguardas: rutura com os cânones das artes e da literatura

Esperados os cinco minutos da praxe para que todos os alunos entrem na sala, ditámos o sumário.

Sumário: *“Continuação da aula anterior. O abstracionismo e o surrealismo. Realização de um trabalho de grupo: preenchimento de um guião de análise a uma pintura”.*

Procedemos à chamada e notámos que a esta aula faltaram duas alunas (Mariana e Sofia)

Usámos o quadro para escrever os movimentos que iríamos estudar, uma vez que os alunos tiveram dificuldades em escrever de forma correta.

Antes de iniciar a aula propriamente dita, advertimos os alunos para dois erros, que de forma espontânea, tínhamos cometido na aula anterior. O primeiro deles prendia-se com a má pronúncia do movimento: Fauvismo; e o segundo prendia-se com a má interpretação do significado Temerário, usado no manifesto futurista de Marinetti.

Desfeitos os enganos pedimos-lhes que abrissem os livros na página 85 e pedimos ao Eduardo que lesse a definição de Abstracionismo.

Abstracionismo – designa as correntes artísticas, não figurativas e não objetivas, que anulam a representação visível da realidade das figuras ou que não apresentam motivos reconhecíveis. A sua linguagem assenta nas formas, nas cores, nas linhas e na geometrização, para exprimir algo que se encontra para lá da realidade.

In: FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Freitas; FORTES, José. *Linhas da História. Parte 1 – História A – 12º Ano*. Areal Editores. 2015. P. 85

Depois de concluída a ação pedida solicitámos ao mesmo aluno que interpretasse o que havia lido.

O aluno mostrou algumas dificuldades em executar a tarefa mas outros alunos o ajudaram, nomeadamente o Caetano e o Duarte.

À semelhança da aula anterior, mostrámos um *PowerPoint* e analisámos algumas obras. Aprendendo com os erros da aula anterior, sempre que as obras escolhidas estavam impressas no manual, indicávamos-lhes a página e sugeríamos-lhes que seguissem por lá a análise, uma vez que, assim veriam a obra de forma mais nítida.

Resolvemos dois exercícios do manual, das páginas 87¹⁰¹ e 89¹⁰², e procedemos à sua correção, ouvindo para isso, três ou quatro respostas de alunos diferentes.

Cientes de que não havia dúvidas iniciámos o estudo ao tema seguinte, o dadaísmo. Este, fora para eles, segundo nos deram a entender, o movimento mais fácil de perceber. Pelo absurdo e pela ironia do mesmo, vimos nos seus rostos, a admiração pela consideração de tal movimento como arte. Se se queria um movimento que fosse antiarte, como é que este, a curto prazo, veio a ser considerado como arte? Questionavam alguns.

**AS VANGUARDAS:
RUTURAS COM OS CÂNONES DAS ARTES E DA LITERATURA**

Escola Secundária
Maria Amália
Vaz de Carvalho

Dadaísmo – a antiarte

Suíça (Zurique) - 1916

O **Dadaísmo** foi uma corrente artística, que criticou os movimentos artísticos que haviam despontado no século XX.

Considera-se uma corrente anti arte que contesta as vanguardas.

Elevação do objeto comum à categoria de arte.

Absurdo, ironia, sarcasmo



Marcel Duchamp, *A Fonte*, 1917.



Sophie Taeuber-Arp, *Cabeça Dada*, 1920.

Fig. 8: slide da segunda aula lecionada pelo mestrando

¹⁰¹ Vide CD-ROM – Anexo 8

¹⁰² Vide CD-ROM – Anexo 9

À semelhança da aula anterior, os alunos mostraram-se sempre participativos e atentos. O João, que já na aula anterior se mostrou desatento pelo facto de estar num lugar diferente daquele que era costume, manteve a postura de desatenção e obrigou-nos a mudá-lo de lugar.

Como último tema a lecionar abordamos o Surrealismo. Tivemos a preocupação de ligar este movimento à teoria dos sonhos de Freud (já por eles estudada) e que, perceberam com facilidade, à semelhança do dadaísmo. Dado o Surrealismo abordamos ainda, de forma muito leve como aliás o livro sugere, o tema relacionado a literatura modernista. Este tema, virá a ser mais aprofundado numa próxima aula, quando dermos os temas relacionados com a literatura em Portugal.

Eram 10.58h quando iniciámos a explicação do que era pretendido com o trabalho de grupo. Tínhamos pedido à professora Amélia se seria possível realizar esta atividade numa sala com computadores mas tal não aconteceu. Ainda assim e porque queríamos inserir as novas tecnologias na sala de aula, avisámos previamente os alunos, para que trouxessem computador, *IPad*, *Tablet* ou telemóvel e que, quando tivessem dúvidas acedessem à *internet*. Este uso da *internet* foi controlado e foi usado nalgumas perguntas específicas, como por exemplo, em que museu se encontrava a obra alvo de análise. Fizemos os grupos, cada um com quatro alunos, distribuindo-os pela sala. Seguidamente, distribuímos uma pintura diferente a cada grupo e um guião¹⁰³ igual para todos.



Fig. 9: slide da segunda aula lecionada pelo Mestrando

¹⁰³ *Vide* CD-ROM – Anexo 10

Em cada grupo foi escolhido um porta-voz responsável por escrever o guião que nos devia ser entregue.

O único movimento que não foi abordado nos trabalhos foi o Dadaísmo pelo facto de terem faltado três alunos e que iriam constituir esse grupo de trabalho.

Escrevemos no quadro aquilo que era suposto ser abordado em cada item do trabalho.

Demos apoio a todos os grupos sendo que, a professora cooperante, vendo que tudo estava sereno, optou por ausentar-se da sala.

Fomos tirando dúvidas e fomos alertando para os minutos de que ainda dispunham.

Eram 11.30h todos os grupos tinham terminado os trabalhos e procedemos à sua recolha¹⁰⁴. A esta aula assistiram os colegas do 1º e do 2º ano de mestrado que nos felicitaram pelo à vontade e ausência de nervosismo.

Chegado ao fim desta aula concluímos que muito por causa da forma como a matéria surge exposta no manual dos alunos consideramos que a parte dedicada à literatura ficou pouco consolidada. Ainda assim, temos a consciência que tal poderá ser revisto, tal como é esperado aquando da lecionação do romantismo em Portugal.

Não obstante, o trabalho de grupo correu muitíssimo bem. Os alunos mantiveram-se empenhados e interessados em terminarem o trabalho que lhes fora pedido. Inicialmente, tanto nós como a professora cooperante, tivemos receio de que a utilização dos meios eletrónicos em sala de aula pudesse causar alguns dissabores mas tudo correu muito bem. Os alunos mostraram-se muito responsáveis e não usaram a *internet* de forma abusiva.

¹⁰⁴Vide CD-ROM – Anexo 11

Planificação a Curto Prazo

Ano: 12º Turma: LH1 Tempo: 90 minutos Data: 28/10/2016 Prof. Cooperante: M ^a Amélia Vasconcelos Mestrando: Mário R. C. S. Rocha	Módulo: Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX Unidade didática 1.5. Portugal no Primeiro Pós-Guerra Subunidade didática: Tendências culturais: entre o naturalismo e as vanguardas Sumário: O primeiro e o segundo modernismo português na pintura, literatura e arquitetura.
--	---

CONTEÚDOS	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS	RECURSOS	AValiação
1.5. Portugal no Primeiro Pós-Guerra 1.5.2. Tendências Culturais: entre o naturalismo e as vanguardas Primeiro Modernismo Segundo Modernismo	- Conhecer e compreender os movimentos artísticos do séc. XX em Portugal	- Compreender a influência da arte na sociedade portuguesa - Identificar e compreender os vários períodos e movimentos artísticos; - Conhecer os principais pintores de cada movimento;	- <i>Modernismo</i> - <i>Vanguarda</i> - <i>I Modernismo</i> - <i>II Modernismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dos objetivos da aula; ✓ Brainstorming com alunos sobre os conceitos de modernismo e vanguarda cultural; ✓ Colocação de questões sobre as principais características dos movimentos artísticos estudados anteriormente; ✓ Reconhecer a importância e as influências de pintores impressionistas através da análise a algumas obras; ✓ Relacionar técnicas e influências da pintura, através da observação de pinturas do manual e do powerpoint apresentado; ✓ Conhecer os principais impulsionadores do I e do II Modernismo em Portugal através da análise de doc. Do manual escolar; ✓ Realização de exercícios de consolidação: páginas: 108 e 111 	- Manual Escolar - Quadro - Computador, projetor de vídeo e ecrã Resumo sobre o I e II Modernismo em Portugal	- Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade); - Atitudes, conhecimentos e desempenhos na realização das tarefas propostas; - Registo de informação recolhida numa grelha de observação;

Terceira aula lecionada – 12º LH1

28 de outubro – 10h

Módulo: Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX

Unidade didática 1.5. Portugal no Primeiro Pós-Guerra

Subunidade didática: Tendências culturais: entre o naturalismo e as vanguardas

A professora atrasou-se 3 ou 4 minutos devido ao trânsito mas ligou a avisar e a pedir desculpa pelo sucedido. Iniciou ela a aula dizendo aos alunos que eles estudam muito pouco e terminou em breves instantes a matéria que lhe faltava dar na aula anterior, sobre a I república.

«Isto de ser moderno é como ser elegante:

Não é uma maneira de vestir mas sim uma maneira de ser.

Ser moderno não é fazer a caligrafia moderna,

é ser o legítimo descobridor da novidade»¹⁰⁵

Eram 10.15h quando iniciámos a aula.

Sumário: *O Primeiro e o Segundo Modernismos em Portugal*¹⁰⁶.

Começámos a aula com um *brainstorming* sobre os principais conceitos: modernismo e vanguarda e fomos escrevendo no quadro aquilo que os alunos diziam sobre o assunto.

Mostrámos depois, um *PowerPoint* com obras impressionistas portuguesas de Bordallo Pinheiro e Malhoa.

¹⁰⁵ Almada Negreiros

¹⁰⁶ MATTOSO, José. (DIR.). *História de Portugal. Vol. 6 – A segunda Fundação (1890-1926)*. Círculo de Leitores Lda e Autores. 1994. Pp. 574-585

Introduzimos os principais artistas/pintores do 1º Modernismo e analisámos, em conjunto com a turma, obras de Amadeo de Souza-Cardoso; Santa Rita Pintor; Almada Negreiros e Eduardo Viana.



Fig. 10: slide da terceira aula lecionada pelo Mestrando

Tendo culminado com a realização, por parte dos alunos, do exercício¹⁰⁷ 1 da página 108 do manual.

Seguidamente abordamos o tema relativo ao 1º Modernismo na Literatura com recurso à revista Orpheu. E para tal, depois de fazer referência aos principais escritores aderentes a esta causa, analisamos a Ode Triunfal de Álvaro de Campos.

Falamos-lhes de outras revistas que surgiram depois de Orpheu e lemos e ouvimos em áudio e vídeo o manifesto Anti Dantas, o que causou um enorme entusiasmo entre os alunos, pelas expressões usadas e pela forma de falar do locutor. E realizamos o exercício¹⁰⁸ da página 111. Passados uns breves minutos de debate do que acabaram de ouvir abordamos os temas relacionados com a arquitetura e a escultura portuguesas do 1º modernismo.

¹⁰⁷ Vide CD-ROM – Anexo 12

¹⁰⁸ Vide CD-ROM – Anexo 13

Passando ao 2º modernismo falámos de Mário Eloy, Júlio Reis Pereira e Sarah Affonso.

TENDÊNCIAS CULTURAIS: ENTRE O NATURALISMO E AS VANGUARDAS

Segundo Modernismo Português (1927-1940)

No segundo Modernismo português destacaram-se na pintura: Mário Eloy, Júlio Reis Pereira e Sarah Affonso.

O segundo Modernismo representa uma rutura na continuidade, ou seja, mantém a tradição modernista mas rompe com as convenções estéticas que marcaram o primeiro modernismo.



Mário Eloy, *Bailarico no bairro*, c. 1936



Júlio Pereira, *burguês e prostituta*, 1931



Sarah Affonso, *Casamento na aldeia*, 1937

Fig. 11: slide da terceira aula lecionada pelo Mestrando

Analizamos várias obras através da sua visualização no *PowerPoint* e estudámos outras presentes na página 114¹⁰⁹ do manual tendo seguidamente respondido às questões dessa mesma página. Aproveitando o entusiasmo da turma e vontade com que pareciam estar para trabalhar aproveitámos e sugerimos-lhe que respondessem também às questões da página 115¹¹⁰ sobre Sarah Affonso.

Na literatura apresentámos-lhes a revista literária *Presença* e na arquitetura falámos na obra de Cottinelli Telmo, Lagoa Henriques e Pardal Monteiro.

No final da aula entregámos-lhe um resumo¹¹¹, por nós elaborado, e que encerra as características essenciais sobre o primeiro e o segundo modernismos em Portugal.

Eram 11.30h quando terminou a aula.

Nesta aula realçámos a participação e o interesse de vários alunos, tais como: Caetano, Sara, Carolina, Tiago, Mafalda, Rita R., entre outros.

¹⁰⁹ Vide CD-ROM – Anexo 14

¹¹⁰ Vide CD-ROM – Anexo 15

¹¹¹ Cf. Anexo 16

NOTA: como o projetor continua com problemas optámos por aumentar as imagens, recorrendo ao zoom, para que os alunos as pudessem visualizar melhor. No final da aula estivemos a ver e podemos melhorar a imagem mexendo nas opções de imagem do aparelho.

Em termos globais chegámos ao fim desta aula com a noção de que foi muito difícil condensar tanta matéria numa só aula; mas era o que o programa previa. Ainda assim, não é fácil conseguir manter os alunos interessados em temas tão diferentes como a pintura, a arquitetura, a literatura, como aconteceu nesta aula.

Apesar desta reflexão anterior consideramos que a leitura e posterior audição do Manifesto Anti-Dantas serviu para motivar os alunos para os temas em estudo. Também a entrega de um resumo, por nós elaborado, funcionará como facilitador para o estudo por parte dos alunos.

Planificação a Curto Prazo

Ano: 11º Turma: LH1 Tempo: 90 minutos Data: 5/12/2016 Prof. Cooperante: Mª Amélia Vasconcelos Mestrando: Mário R. C. S. Rocha	Módulo: A Europa nos séculos XVII e XVIII – Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais Unidade didática 4. Construção da Modernidade Europeia Subunidade didática: <u>Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista</u> Sumário: Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista. A reforma pombalina das instituições e o reforço da autoridade do Estado.
---	--

CONTEÚDOS	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista	- Compreender o contributo dos progressos do conhecimento e a afirmação da filosofia das luzes para a construção da modernidade europeia - Compreender e integrar as medidas do Marquês de Pombal nos padrões do conhecimento setecentista.	- Compreender a influência do iluminismo na sociedade - Identificar e compreender as principais reformas pombalinas	- <i>Iluminismo</i> - <i>Déspota Iluminado</i> - <i>Monarquia absoluta</i> - <i>Estrangeirado</i> - <i>Erário Régio</i> - <i>Inquisição</i> - <i>Censura</i>	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dos objetivos da aula; ✓ Questionar os alunos sobre os conceitos de Iluminismo e déspota iluminado, previamente estudados; ✓ Reconhecer, através da leitura de documentos, a importância e as influências de alguns iluministas; ✓ Observação e Análise de esquemas presentes no PowerPoint da aula; ✓ Relacionar conceitos estudados com a matéria em estudo através de perguntas orais; ✓ Conhecer, através da exposição de exemplos presentes no PowerPoint e no manual, as principais reformas pombalinas; ✓ Realização de exercícios das páginas: 143 (ex. 1,2 e 3) e 152 (ex.1 e 4) para consolidar conhecimentos. 	-Manual Escolar - Quadro - Computador, projetor de vídeo e ecrã - Ficha de Trabalho individual sobre o Iluminismo em Portugal	- Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade); - Atitudes, conhecimentos e desempenhos na realização das tarefas propostas; - Registo de informação recolhida numa grelha de observação;

Quarta aula lecionada – 11º LH1

5 de dezembro de 2016 – 14.45h

Módulo: A Europa nos séculos XVII e XVIII – Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais

Unidade didática 4. Construção da Modernidade Europeia

Subunidade didática: Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista

Pela primeira vez lecionámos na turma do 11º ano. Depois de todos os alunos estarem na sala, saudámo-los, apresentámo-nos e ditámos o sumário.

Sumário: *Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista. A reforma pombalina das instituições e o reforço da autoridade do Estado.*

Depois, procedemos à chamada e pedimos-lhes que colocassem um papel, à frente da mesa, com o nome de cada um, para assim, ser mais fácil a nossa interação.

Mostrámos-lhe documentos iconográficos ilustrando alguns dos personagens que iriam ser estudados para assim contextualizar no tempo e no espaço, as matérias em estudo.

De seguida, e de forma não muito demorada, uma vez que era uma noção já apreendida, questionámo-los sobre o significado da palavra: Iluminismo. Obtivemos

(No Iluminismo) “O papel de um governante seria o de tornar o povo livre para pensar e escolher seus próprios caminhos, no que diz respeito à consciência, principalmente quando o tema é religião, já que, como diz Kant, nas ciências e nas artes, os governantes não desejam exercer tutelas sobre seus governados, sendo a tutela religiosa mais prejudicial e até desonrosa. Sendo assim, um príncipe que não acha indigno de si dizer que tem por dever nada prescrever aos homens em matéria de religião, mas deixar-lhes aí a plena liberdade, que, por conseguinte, recusa o arrogante nome de tolerância, é efetivamente esclarecido e deu a cada um a liberdade de se servir da própria razão em tudo o que é assunto de consciência”

Kant, Immanuel: *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2004

participação positiva, o que, logo muito nos agradou. Lemos de seguida um texto de Kant.

De referir que, esta turma, não é nada fácil. Tentam sempre levar ao extremo a paciência da professora Amélia e fazem de tudo para destabilizar a aula. Mas, por curiosidade ou por gosto próprio, nesta nossa primeira aula, portaram-se muitíssimo bem e estiverem muito atentos e participativos. É certo que, alguns deles, tal como reagem com a professora, nem sequer abriram o caderno.

Projetámos¹¹² um texto sobre o iluminismo e pedimos a alguns alunos que o lessem e que o fossem interpretando. Seguidamente questionámo-los sobre o significado de “déspota iluminado”. Mas ninguém soube responder. Assim sendo, optámos por ler a definição que vem no dicionário e, depois da leitura, pedimos-lhes que dissessem por palavras suas o que apreenderam.

Mostrámos-lhes um slide em que dou conta dos principais déspotas a nível mundial.

Para que pudessem trabalhar por si, pedimos-lhes que abrissem o manual na página 142 e 143¹¹³ e que realizassem os exercícios, num prazo máximo de 15 min. Mas alguns não trouxeram livro.

Fomos andando pela sala para ver a forma como trabalhavam e para tirar dúvidas, sempre que fosse necessário. As únicas dúvidas foram nas palavras: *hedonismo e indolente*.

Procedemos à correção dos exercícios através da leitura das respostas dos alunos Catarina; Francisco e Gonçalo.

À segunda questão do manual poucos foram os que responderam mas, a Joana, respondeu de forma tão concisa e correta que lhe pedimos que ditasse a sua resposta para que todos os outros colegas a pudessem passar para o caderno.

Voltado à apresentação que tínhamos preparado em *PowerPoint* mostrámos-lhes um mapa com os principais centros iluministas e os alunos reagiram com interesse.

¹¹² Vide CD-ROM – Anexo 17

¹¹³ Vide CD-ROM – Anexo 18

Fomos fazendo perguntas sobre o que tinham aprendido de Kant, de Rousseau e fomos conseguindo respostas muito interessantes e que permitiram fazer a ligação de pensamento a Pombal.

Escrevemos no quadro as datas mais importantes na vida de Sebastião José de Carvalho e Mello – nascimento, missões diplomáticas, ministro, morte... e, posteriormente mostrámos uma cronologia com as principais datas, durante esse período, na história portuguesa, sendo que, a primeira era a do tratado de Methuen em 1703.

Na continuação da minha explicação apresentámos os principais objetivos da política pombalina com recurso às políticas mercantilistas e às pragmáticas – explicando em que consistiram cada uma delas. Seguidamente, mostrámos-lhe um esquema com os problemas e as soluções encontradas por Pombal e percebemos que, por ser segunda feira e por ser o tempo letivo após o almoço, faltam apenas 15 min para que a aula acabe e já se nota cansaço no rosto dos alunos.

Portugal – dificuldades e crescimento económico

Em 1750, a conjuntura económica era adversa:

- Excessiva dependência face à Inglaterra;
- Elevado défice da balança comercial;
- Diminuição do fluxo do ouro e diamantes;
- Reduzida e fraca produção manufatureira;
- Comércio colonial sujeito à concorrência estrangeira;
- Agricultura atrasada e pouco produtiva.

Reformas económicas após 1750:

- Diminuir as importações;
- Desenvolver a produção manufatureira;
- Retirar o controlo do comércio nacional aos estrangeiros;
- Aumentar a produção agrícola;
- Rentabilizar o comércio colonial;
- Equilibrar a balança comercial.

Fig. 12: Slide da quarta aula lecionada pelo Mestrando

Abordámos os temas relativos à Junta do Comércio e dissemos-lhes algumas curiosidades sobre o Vinho do Porto. Porque tem este nome se as caves são em Gaia? Porque são as Caves em Gaia? Como se chamam os barcos que fazem o transporte das

Pipas? Foram algumas das curiosidades introduzidas para suavizar a aula e reativar a participação deles.

Depois deste tempo para curiosidades mostrámos um esquema sobre a prosperidade comercial no séc. XVIII e denotámos muita confusão entre tempo e espaço, o que, vem sendo comum nos últimos tempos nos nossos alunos.

Muito rapidamente e porque está quase a terminar a aula tivemos ainda tempo de falar levemente nas reformas na educação introduzidas pelo Marquês de Pombal. Os alunos arrumam os materiais e escutam alguns avisos da professora.

Marquei trabalho para casa da página 152¹¹⁴ sobre as reformas no ensino.

Eram 16.15h quando terminou a aula.

O balanço que fazemos depois de lecionarmos pela primeira vez nesta turma é que foi difícil fazer com que os alunos se lembrassem do que já tinham estudado sobre o conceito de iluminismo, para que pudessem criar pontes de conhecimento entre o que já estudaram com as políticas económicas e sociais de Pombal.

Ainda assim e depois de recordá-los sobre os assuntos em questão a introdução de curiosidades sobre o vinho do Porto e sobre a cidade do Porto serviram de ânimo a esta aula. A realização de um *powerpoint* esquemático e apelativo também ajudaram à explanação da aula e ao consequente entendimento da mesma.

¹¹⁴ Vide CD-ROM – Anexo 19

Planificação a Curto Prazo

Ano: 11º Turma: LH1 Tempo: 90 minutos Data: 7/12/2016 Prof. Cooperante: Mª Amélia Vasconcelos Mestrando: Mário R. C. S. Rocha	Módulo: A Europa nos séculos XVII e XVIII – Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais Unidade didática 4. Construção da Modernidade Europeia Subunidade didática: Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista Sumário: Continuação da aula anterior. Visualização e debate de filmes relativos ao terramoto de Lisboa; reconstrução da cidade e Condenação da família Távora.
---	---

CONTEÚDOS	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS	RECURSOS	AValiação
Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista	- Compreender o contributo dos progressos do conhecimento e a afirmação da filosofia das luzes para a construção da modernidade europeia - Compreender e integrar as medidas do Marquês de Pombal nos padrões do conhecimento setecentista	- Compreender a influência do iluminismo na sociedade - Identificar e compreender as principais reformas pombalinas	- <i>Iluminismo</i> - <i>Déspota Iluminado</i> - <i>Estrangeirado</i> - <i>Erário Régio</i> - <i>Inquisição</i> - <i>Censura</i>	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dos objetivos da aula; ✓ Reconhecer, através da leitura de documentos, a importância e as influências de alguns iluministas; ✓ Observação e Análise de vídeos sobre o terramoto, a reconstrução da cidade e a condenação dos Távoras; ✓ Atribuição de personagens em estudo aos alunos para consciencialização histórica de algumas das decisões tomadas; ✓ Relacionar, conceitos anteriormente estudados, com a matéria em estudo através de perguntas orais; ✓ Realização de exercícios das páginas: 145 (ex. 1,2 e 4); 147 (ex.3) e 149 (ex. 1) para consolidar conhecimentos. 	-Manual Escolar - Quadro - Computador, projetor de vídeo e ecrã	- Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade); - Atitudes, conhecimentos e desempenhos na realização das tarefas propostas; - Registo de informação recolhida numa grelha de observação;

Quinta aula lecionada – 11º LH1

7 de dezembro de 2016 – 10h

Módulo: A Europa nos séculos XVII e XVIII – Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais

Unidade didática 4. Construção da Modernidade Europeia

Subunidade didática: Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista

Quinze minutos antes de a aula começar, nós, o José e a Sílvia dirigimo-nos para a sala com o intuito de colocarmos a sala noutra disposição diferente da normal¹¹⁵. A nossa ideia era colocar as mesas em forma de U¹¹⁶. E assim aconteceu. Depois do toque, à medida que os alunos iam chegando ia-lhes dizendo que se sentassem por números. No entanto, para separar alguns focos de brincadeira, pedimos à Sílvia e à professora Amélia que se sentassem junto dos alunos, em locais estratégicos. O José e os outros dois colegas de primeiro ano sentaram-se lá atrás, fora dos domínios do “U”. Há medida que iam entrando, mostravam a sua surpresa e diziam que tinham gostado muito da aula anterior.

Sumário: *Continuação da aula anterior. Visualização e debate de filmes relativos ao terramoto de Lisboa; à reconstrução da cidade e à condenação dos Távara.*

Esta foi a nossa última aula para o Estágio. E, como tal, tivemos de cumprir uma “ordem” imposta pela professora Amélia e que fomos adiando até não poder fugir mais.

Propunha a professora cooperante que dessemos, na altura que desejássemos, uma aula sem *PowerPoint*. Só nós, um pequeno guião de que vos dou conta,¹¹⁷ e os alunos. E, como ainda não o tínhamos feito antes, fizemo-lo nesta última aula.

Por acaso, os temas eram interessantes e dominávamo-los bastante bem e, por conseguinte, não nos custou rigorosamente nada não ter suporte em que nos pudéssemos auxiliar.

¹¹⁵ Vide CD-ROM – Anexo 20

¹¹⁶ Vide CD-ROM – Anexo 21

¹¹⁷ Vide CD-ROM – Anexo 22

Alguns alunos chegaram tarde e por isso mesmo tiveram falta ao primeiro tempo. Ainda assim, acederam a estar presentes na sala de aula.

Fizemos o pedido de sempre para que não tivéssemos surpresas no decorrer da aula. Pedimos-lhes atenção e que não usassem telemóveis nem passassem nada de uns para os outros. Já que são sempre estas as recomendações da cooperante. Pedimos-lhes ainda que participassem pois, como poderiam ver, a aula de hoje iria ser diferente das habituais.

Perguntámos sobre quem tinha feito o tpc e apenas dois alunos o tinham feito. Como tal, demos-lhe dois minutos para que lessem o texto que deveriam ter lido em casa e procedemos à correção do trabalho. Houve participação da parte dos alunos. Mostraram interesse na atividade.

Retomámos os dois últimos slides da apresentação da aula anterior sobre a reforma pombalina e reforçamos os aspectos, que por falta de tempo, tínhamos dito de forma muito apressada na aula anterior. Foram estes os únicos slides que mostrámos nos 90 min. de aula. Dois slides.

Questionámos a turma sobre o que sabem acerca do Terramoto¹¹⁸ de 1755 e, seguidamente, mostramos-lhes um documentário¹¹⁹ com aproximadamente 10min sobre o tema. No fim, pedimos-lhe comentários sobre o que viram. (não foram apanhados de surpresa porque, antes de iniciar o documentário, pedimos-lhes que tirassem notas do que achassem mais importante).

Os alunos ficaram com algumas dúvidas quanto ao maremoto que se sucedeu ao terramoto e tivemos de lhes falar na questão da tectónica de placas, causadora do sismo, nas réplicas que se lhe seguiram e na elevadíssima magnitude do sismo. Já para falar, que tivemos de lhes relembrar algumas das principais características da cidade medieval. Outros temas abordados foram o número de mortos e a questão dos enterramentos nas igrejas, que os deixaram muito admirados, ou o lançamento de cadáveres ao rio (que os atormentou).

Falamos-lhes também na questão das memórias paroquiais e nos seus intentos. Pretendia-se saber tudo o que fora destruído pelo terramoto, uma vez que este se sentiu

¹¹⁸ PEREIRA, Paulo. *Arte Portuguesa: História Essencial*. Círculo de Leitores e Temas e Debates. 2014. P. 711

¹¹⁹ Vide CD-ROM – Anexo 23

até no norte de África. Realizaram os exercícios 1, 3 e 4 da página 145¹²⁰ e o exercício 3 da página 147¹²¹ do manual.

Seguidamente, e depois de muita participação mostrámos um documentário de cinco minutos sobre a reconstrução da cidade de Lisboa.

Os alunos mostraram-se extremamente atentos e depois de visto o vídeo pedimos-lhe comentários.

Voltamos a falar na cidade medieval. Mal projetada, casas ao molho. Ruas estreitas, ausência de esgotos; E na programação feita por Pombal e pelos seus arquitetos para a reconstrução da cidade, desta feita, ao nível das maiores capitais europeias. Realizando para este fim, o exercício 1 da página 149¹²² do manual.

A nova cidade deveria ter ruas largas, fachadas parecidas e com a mesma altura, sendo que no rés/chão se situaria o comércio e nos andares superiores as habitações.

Falamos na gaiola pombalina, uma inovadora construção anti-sísmica. Perguntámos-lhes se já tinham ouvido falar na Real Barraca. E nunca nenhum tinha ouvido falar! Tivemos de lhes explicar o porquê da designação e que D. José, depois do terramoto, nunca mais quis habitar em nenhuma casa de pedra. Falámos-lhes também na maior flexibilidade da madeira em oposição à pedra ou ao cimento.

Pedimos-lhes ainda que abrissem o livro na página 146¹²³ e pedimos ao Diogo que lesse o Documento A intitulado: “o relato da rainha” e fizemos algumas questões sobre o mesmo.

Leram também o documento B “as causas possíveis do terramoto vistas pelo padre jesuíta Malagrida”.

“Sabe pois, oh Lisboa, que os únicos destruidores de tantas casas e palácios, os assoladores de tantos templos e conventos, homicidas de tantos dos seus habitantes, os incêndios devoradores de tantos tesouros [...] não são cometas, não são estrelas, não são vapores ou exalações, não são fenómenos, não são contingências ou causas naturais: são unicamente os nossos intoleráveis pecados”

¹²⁰ Vide CD-ROM – Anexo 24

¹²¹ Vide CD-ROM – Anexo 25

¹²² Vide CD-ROM – Anexo 26

¹²³ Vide CD-ROM – Anexo 27

Seguidamente abordámos a questão do suplício dos Távoras, no sentido de entendermos se conheciam a história desta família. Mais uma vez ninguém conhecia. Então, mostrámos um vídeo com 3 min. sobre o sucedido. No final, vimos pelas suas caras, que estavam admirados com tantas maldades feitas a esta família.

Ao analisar este último vídeo dissemos-lhes onde ficava o beco do chão salgado e referimos ainda que o confessor da Marquesa de Távora, o jesuíta padre Malagrida, também fora executado algum tempo depois, apesar de já estar condenado ao exílio.

Por fim, faltavam apenas 12min para a aula terminar pedimos-lhes que fizessemos uma última atividade. Nós iríamos lançar perguntas e eles tinham de responder colocando-se no lugar da personagem em questão. Por exemplo:

- ✓ Porque perseguiu Pombal os Jesuítas?
- ✓ Se fosse um nobre via com bons olhos estas políticas de Pombal?
- ✓ Se fosse a princesa D. Maria como reagiria a tudo isto?
- ✓ Se fosse o rei D. José I deixava um ministro ter tanta preponderância?

Mesmo a terminar a aula, já depois do toque de saída, e porque achámos importante, falámos na expulsão dos Jesuítas, no quanto isso desagradou ao Papa. Falámos também no casamento¹²⁴ da princesa D. Maria com seu tio e na expulsão do Núncio Apostólico que levaria à cisão de relações com a Santa Sé. Contámos-lhes ainda um pouco do final do reinado de D. José I, da sua morte e posterior demissão de Pombal.

Deixámos bem claro que dizemos Marquês de Pombal mas que ele fora sempre Sebastião José de Carvalho de Mello. Depois do terramoto adquire o título de Conde de Oeiras e só depois da reconstrução da cidade é que chega a Marquês. E, sugerimos-lhes para trabalho de casa, a realização de uma ficha¹²⁵ que lhes entregámos, e onde eram notórias as opiniões de Sebastião José sobre as suas próprias medidas e as opiniões de outros sobre Sebastião José. Já depois do toque mostrámos-lhes uma

¹²⁴ FARIA, Ana Leal. *Pactos de Família ou alianças políticas? Os casamentos da família real portuguesa na segunda metade do século XVIII*. In RODRIGUES, Ana Maria; SILVA, Manuela Santos; FARIA, Ana Leal (COORD.). *Casamentos da Família Real Portuguesa: Diplomacia e Cerimonial*. Vol. 2. Círculo de Leitores e Autores. 2017. Pp. 139-145

¹²⁵ Vide CD-ROM – Anexo 28

imagem, que está no Gabinete de História, em que se vislumbra a cidade antes do terramoto.

Ainda houve tempo para perguntar se tinham gostado da aula e da disposição da sala. Disseram que sim. Que gostaram muito e que queriam que lhes déssemos mais aulas. No final desta nossa última aula estávamos muito felizes por termos conseguido dar uma aula sem qualquer suporte, a não ser os vídeos, que no total ocuparam 19 min, num total de 90min, da aula. A professora cooperante e os colegas perguntaram-nos o que tinha acontecido para darmos uma aula de forma tão solta e descontraída em que tudo fluiu naturalmente. Fomos ainda convidados a dar mais aulas nesta turma, uma vez que, pelo que pareceu, gostaram bastante da nossa prestação, conforme dão conta em questionário¹²⁶ anónimo preenchido posteriormente.

Sendo esta a última aula do estágio apostámos tudo por tudo. Não que nas aulas anteriores tenhamos descurado algum aspeto mas nesta em particular quisemos inovar e colocar à prova tudo o que sabíamos. E é nossa convicção que fizemos muito bem em fazê-lo pois correu tudo muito bem.

A alteração da disposição da sala serviu de motivação e curiosidade por parte dos alunos que facilmente perceberam que seria uma aula diferente; o uso de pequenos documentários serviu para entusiasmar muitíssimo os alunos; o facto de não ter sido utilizado nenhum *powerpoint* que nos servisse de guião permitiu-nos estar mais próximo dos alunos e menos presos a qualquer guião, fazendo com que a aula funcionasse quase como uma aula debate.

A pequena atividade de colocar os alunos no lugar de algumas das personagens em estudo serviu para apurar o seu sentido crítico e para que melhor entendessem as opções tomadas pelos intervenientes em questão.

¹²⁶ Vide CD-ROM - Anexo 29

4. Avaliação e Recursos

«todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta»¹²⁷

Não podemos esquecer que o professor transmite conhecimentos que deverão ser apreendidos pelos alunos mas também faz parte das suas funções avaliar. Necessita de saber se aquilo que tem transmitido tem sido realmente entendido da maneira correta, porque caso contrário terá de mudar a estratégia adotada.

São três os principais mecanismos de avaliação. A avaliação de diagnóstico, realizada no início do ano letivo, ou no início de cada período, e que serve para ter uma noção daquilo que os alunos sabem ou não sobre determinado conteúdo; A avaliação formativa realizada ao longo do tempo, através das mais diversas formas e da qual resulta um estudo sobre a evolução do aluno e por fim a avaliação sumativa que se prende com a análise dos resultados finais obtidos num teste e que se traduzirá numa classificação.

Convém destringir o conceito de classificação e avaliação. Assim, podemos dizer que a classificação (numérica) valoriza e seria, tendo um carácter seletivo. Ao invés disso, a avaliação descreve e informa, tendo por isso um carácter formativo.

Neste sentido, a classificação poderá gerar competição entre os alunos o que por um lado até poderá ser benéfico, mas por outro, quando levado ao limite poderá trazer situações desagradáveis para todos, tais como: ansiedade, nervosismo, complexo de inferioridade.

A avaliação sumativa muitas vezes não traduz o real saber do aluno, uma vez que em dias de testes ou provas são vários os fatores, intrínsecos e extrínsecos, inibidores de um bom resultado. É então que, sempre que o professor não fique satisfeito com o resultado obtido por determinado aluno pode fazer uso de outros mecanismos de avaliação, porque, como a avaliação é contínua, tudo conta.

A realização dos trabalhos de casa, a participação, a motivação, o interesse pela disciplina são tudo pontos que poderão contar a favor (ou não) do aluno.

¹²⁷ Gaston Bachelard

Na nossa prática, a avaliação consistiu apenas na observação de aulas e num parecer qualitativo dado ao trabalho de grupo, na turma do 12º LH1, intitulado: “Preenchimento de um Guião de Análise de uma Obra de Arte”

Considerações Finais

Eis-nos chegados ao fim de um longo caminho de observação, preparação e lecionação de aulas na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

A tarefa de lecionação deste semestre não foi nada fácil por variadíssimos motivos. Primeiro porque não nos foi possível dar todas as aulas à mesma turma nem tão pouco de forma seguida. E segundo porque dar apenas cinco aulas para avaliação, em turmas diferentes, é muito complicado e ficamos sempre sem grande noção do resultado final. Ainda assim e ultrapassadas as principais dificuldades foram tempos de muito trabalho mas de grande satisfação interior. É confortante escrever estas palavras que, ao mesmo tempo, simbolizam um estado de alma e de sensação de dever cumprido. Bem sabemos que estamos a iniciar uma longa jornada; muito há para melhorar, muito há para aprender mas a sensação de acreditar que se escolheu o caminho certo para percorrer anula toda e qualquer preocupação e faz-nos ser crentes num futuro risonho

Aventurámo-nos no mundo das artes. Propusemos à cooperante lecionar ao 12º ano a matéria que se prendia com as vanguardas culturais e com o modernismo no geral e em Portugal. Foi um desafio! Ainda para mais quando nunca ouvimos antes falar destes assuntos em sala de aula, pelo simples facto, de nunca termos tido História no secundário. Agora, passadas estas aulas, sentimos que podíamos ter aprofundado mais as matérias mas ainda assim e pelo *feedback* que obtivemos temos a certeza de que não cometemos nenhum erro científico e que captamos a atenção dos alunos para as matérias em questão.

No que diz respeito às matérias de 11º ano, optámos por uma matéria só sobre Portugal. A primeira aula prendeu-se com o projeto pombalino de inspiração iluminista em que alertámos para a noção de déspota iluminado e em que abordámos os ideias pombalinos para o futuro do país e na segunda aula, após termos feito uma ligeira alteração na ordem das matérias, tal e qual, como surgem no manual, para as explicarmos de forma mais sequencial, abordamos o tema do terramoto de 1755, da reconstrução da cidade de Lisboa e da condenação da família Távora. Esta sim, foi uma aula muito diferente. Da disposição da sala em U à forma como abordámos a matéria sem recurso a qualquer suporte que nos auxiliasse, podemos dizer que foi a

aula que mais prazer nos deu lecionar e aquela em que sentimos que realmente conseguimos prender a atenção dos alunos.

Consideramos também que, ter lecionado a Arte ao 12º, no sentido de cativar a sua atenção para o património e para a sua preservação e divulgação, foi um ato quase de loucura, que no geral, não correu mal mas que poderia ter corrido francamente melhor. Ainda nos sentimos “verdes” para assuntos tão “abstratos”. Por outro lado, estamos muito satisfeitos pela forma como decorreram as aulas na turma de 11º ano e pela forma como fomos recebidos pelos alunos. Pensamos que, a tensão entre estes alunos e a professora cooperante, nos abriu a porta para umas aulas serenas em que, quiseram mostrar à professora que afinal sabem estar numa sala de aula, atentos e participativos.

No final da nossa prestação no 11º ano pedimos aos alunos que respondessem a um inquérito sobre o que acharam da nossa prestação em aula e ficamos bastante surpreendidos e contentes com os resultados obtidos e de que damos conta em anexo. No mesmo questionário, pedimos-lhes que respondessem sobre o que achavam sobre a importância do Património no ensino da história, para no fim poder tirar algumas conclusões sobre a opinião dos alunos sobre o tema que servirá de dissertação final de conclusão do mestrado. A principal conclusão a que chegamos com a análise às respostas dos alunos é que aqueles que foram sempre motivados para os temas relativos ao património consideram importante a sua salvaguarda, enquanto que, aqueles que não foram/são sensibilizados para o assunto não têm opinião formada sobre o tema.

No final deste relatório, como último anexo¹²⁸ encontra-se um parecer da nossa cooperante sobre o nosso estágio na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Temos consciência que este relatório, que culmina no final de um percurso, é um ponto de partida e não um ponto de chegada, uma vez que pretendemos manter o ideal da chama vocacional que nos fez inscrever neste mestrado e continuar na busca incessante de conhecimento para sermos mais e melhor, enquanto professores.

¹²⁸ Cf. Anexo 30

E porque “o caminho faz-se caminhando” esperamos conseguir colocação numa escola para dar continuidade a esta bela tarefa que é: ensinar! Até porque: “*quem ensina o passado, no presente, para mudar o futuro, não pode querer mais nada da vida*”.¹²⁹

¹²⁹ Frase proferida pelo Prof. Dr. José das Candeias Sales aquando de da sua Comunicação na Unidade Curricular: Comunicação em História – Estratégias e Recursos, regida pelo Professor Doutor Luís M. de Araújo

Referências Bibliográficas

Obras Gerais

FERRO, Marc. *Comment on Reconte l'Histoire aux enfants*. 1981

MATTOSO, José. *História de Portugal. Vol. 4 – O Antigo Regime (1620-1807)*. Círculo de Leitores. 1993

TORGAL, Luís Reis. Et al. *História da História em Portugal (séculos XIX-XX) – da Historiografia à Memória Histórica*. Temas e Debates. 1998

Obras Específicas

ARAÚJO, Luís Manuel. *A Colecção das Antiguidades egípcias do Museu Nacional de Arqueologia e Etnologia*. O Arqueólogo Português, série IV, 5, 1987

BARCA, Isabel. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Universidade do Minho. Braga. 2000

BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação* / Yves Bertrand; trad. Alexandre Emílio. 2.^a ed. Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

BRAGA, Fátima. *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra. Quarteto Editora. 2001

BURKE, Peter. *A História como Memória Social in o Mundo como Teatro – Estudos de Antropologia Histórica*. Lisboa. Diefel. 1992

CALDEIRA, Suzana Nunes (Coord.) *(Des)Ordem na Escola. Mitos e Realidades*. Quarteto. Maio de 2007

CHAMBEL, Maria José. *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa. Texto Editora. 1998

COSTA, Carlos. *Turismo e Cultura: Avaliação das Teorias e Práticas Culturais do Sector do Turismo (1990-2000)*. In *Análise Social*, vol. XL, nº 175 Julho a Setembro 2005

ESTRELA, M. T. (DIR.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto. Porto Editora. 1997

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo. Martins Fontes. 1993

LIMA, J.A. *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto. Porto Editora. 2002

MELO, Benedita Portugal e. *Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal, de territórios educativos de intervenção prioritária?*. Espaço & Geografia. Vol. 19, nº 1. 2016

MONTEIRO, Nuno Gonçalo. *D. José - Reis de Portugal*. Rio de Mouro. Círculo de Leitores e Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa. 2006

NOGUEIRA, Cláudio. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. Educação e Sociedade. Ano XVIII, nº 78. 2002

NÓVOA, A. (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1995

RODRIGUES, Ana Maria; SILVA, Manuela Santos; FARIA, Ana Leal (COORD.). *Casamentos da Família Real Portuguesa: Diplomacia e Cerimonial*. Vol. 2. Círculo de Leitores e Autores. 2017

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. *Recôncavo Sul: Terras, Homens, Economia e Poder no Século XIX*. Salvador. EDUNEB. 2003

PEDRO, Ana Paula. *Percursos de uma educação em valores em Portugal – Influências e Estratégias*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia. 2002

PEREIRA, Paulo. *Arte Portuguesa: História Essencial*. Temas e Debates. Círculo de Leitores. 2014

REBELO, Teresa et al. *Aprendizagem organizacional: relações e implicações*. Psicologia, nº 27. 2001

ROCHA, Martins. *Lisboa: História das suas Glórias e Catástrofes – Inquérito*. Fascículo 8. Editorial Inquérito. 1940

SAMUEL, Raphael. *História Local e História Oral*. Revista Brasileira de História. Vol. 9, nº 19. Set de 1989/ Fev. 1990

SPRINTHALL, Normam. *Métodos e Modelos de Ensino. Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa. McGraw-Hill. 1993

Didática/Pedagogia

ALARCÃO, Isabel (Coord.), *Supervisão, Investigações em Contexto Educativo*. Universidade de Aveiro. Aveiro. 2005.

ARENDT, R. *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill de Portugal. 1995.

ESTEBANEZ, P. *Teoria de la Educación*. Ed. Agullo. Madrid. 1976

ESTRELA, Albano. *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4.^a ed. Porto. Porto Editora. 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra. Brasil. 1996

MONTEIRO, Miguel Corrêa. *Didáctica da História: teorização e prática: algumas reflexões*, 1.^a ed. Lisboa. Plátano Edições Técnicas. 2001.

MONTEIRO, Miguel Corrêa. *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. 1^a ed. Lisboa. Plátano. 2003.

PROENÇA, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa. Universidade Aberta. 1989

Referências Eletrónicas

CAFÉ, Daniel Calado. *Património, Identidade e Memória: proposta para a criação de um museu no Território de Alcanena*. [em linha]. [consult. 20-3-2017] Disponível em WWW:<URL: http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/daniel_cafe.pdf

GOMES, Carla Amado. *O preço da memória: a sustentabilidade do património cultural edificado*. [em linha]. [consult. 19-2-2017] Disponível em WWW:<URL: <https://www.icjp.pt/sites/default/files/media/917-1648.pdf>

JORGE, Virgolino Ferreira. Património e Identidade nacional. [em linha]. [consult. 25-2-2017] Disponível em WWW:<URL: http://www.civil.uminho.pt/revista/artigos/Num9/Pag_5-12.pdf

RODRIGUES, Donizete. Património Cultural, Memória Social e Identidade: Uma Abordagem antropológica. [em linha]. [consult. 20-3-2017] Disponível em WWW:<URL: <http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/docs/ubimuseum-n01-pdf/CS3-rodrigues-donizete-patrimonio-cultural-memoria-social-identidade-uma%20abordagem-antropologica.pdf>

Relatórios e Dissertações de Mestrado e Doutoramento

GUERRA, Teresa Maria Azêdo Pimentel. *Autonomia Pessoal e Profissional dos Professores*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa. 2003

PEPE, Rui Miguel Valente Inácio. *Da Revolução Bolchevique à ditadura estalinista: opções de Ensino-Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia apresentada ao Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. 2014

SECO, Victor Manuel Monteiro. *Cultura de Escola e Culturas Profissionais docentes*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto. 2009

SILVA, Luís Carlos Borges da. *A Importância do Estudo da História Regional e Local no Ensino Básico*. ANAIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade – ST 04: História e Educação: sujeitos, saberes e práticas. 2004

Manuais e Cadernos Didáticos

FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Gomes; FORTES, José. *Linhas da História. Parte 1. História A 12º Ano*. Areal Editores. 2015

ROSAS, Maria Antónia Monterroso; COUTO, Célia Pinto do. *Um novo Tempo da História. Parte 1. História A 11º Ano*. Porto Editora. 2014

Programas Oficiais de História

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de História A / 10.º, 11.º e 12.º Anos / Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas / Formação Específica / Homologação / 16/03/2001 (10.º Ano) / 01/04/2002 (11.º e 12.º Anos) Autoras / Clarisse Mendes (Coordenadora) / Cristina Silveira / Margarida Brum. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2002, 79 pp.

ANEXOS

Anexo 1

Lista de Alunos do 12º LH1

Escola Secundária Maria Amélia Vaz de Carvalho					
Escola					2016/17 12º - LH1
					
1	2	3	4	5	6
					
7	8	9	10	11	12
					
13	14	15	16	17	18
					
19	20	21	22	23	24
					
25	26	27	28	29	
D(A) Diretor de Turma:		Delegado(s) de Turma:		Subdelegado(s) de Turma:	
Maria Amélia de Andrade Pinto Almeida Viceconselheira					

EB019

Rua Rodrigo da Fonseca, Nº 115 - 1099-069 LISBOA

Tel: 21 384 19 10

Fax: 21 386 39 85

Email: info@esmavc.org

Impresso em: 19-10-2016 21:25:15

Anexo 2

Lista de Alunos do 11º LH1



Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

RELAÇÃO DE TURMA						
Escola	Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa					2018/17 11º - LH1
						
ANA FERNANDES 1	ANA CABRAL 2	BRUNA MARTINS 3	CAROLINA KVOTZ 4	CAROLINA FARIA 5	CAROLINA MARTINS 6	
						
CATARINA VAZ 7	DIOGO FARIA 8	EMMA PEREIRA 9	FRANCISCO DAVID 10	GONÇALO ROSA 11	GUILHERME CABRAL 12	
						
JOANA PADINHA 13	MARGARIDA FILIPE 14	MARIA MATEUS 15	MARIANA SALVADO 16	MARIANA ALMEIDA 17	PATRICIA COSTA 18	
						
PEDRO RODRIGUES 19	RAFAELA DUARTE 20	RODRIGO BATISTA 21	SUSANA XAVIER 22	TIAGO VALENTIM 23	TOMÁS GARCEZ-PALHA 24	
O(A) Diretor de Turma João Alexandre Mamede Fradique Jerónimo		Delegado(a) de Turma: _____		Subdelegado(a) de Turma: _____		

Anexo 4

Resumo sobre as Vanguardas Culturais

As vanguardas: rupturas com os cânones das artes e da literatura

Nas primeiras décadas do século XX houve uma **revolução imensa nas artes**, criando-se uma estética inteiramente nova, que **rompia com as tradições** para mostrar uma nova visão da realidade. Esse movimento cultural ficou conhecido como o **Modernismo** (que revolucionou as artes plásticas, a arquitectura, a literatura e a música). As principais vanguardas artísticas foram:

<u>Corrente artística</u>	<u>Principais características</u>	<u>Exemplo</u>
<u>FAUVISMO</u>	→ colorismo muito intenso; pretendia transmitir serenidade e não a realidade, então utilizava a cor com total liberdade .	
<u>EXPRESSIONISMO</u>	→ arte muito ligada a sentimentos de angústia e crítica social onde se evidencia um acentuado pessimismo , isto é, desenvolviam uma temática pesada, como o desespero, morte, sexo, miséria social.	
<u>CUBISMO</u>	→ Geometrização das formas (em cubos); → representação de vários ângulos do mesmo objecto, destruindo com as leis tradicionais da perspectiva e da representação; → Pablo Picasso foi o principal pintor desta corrente.	
<u>ABSTRACCIONISMO</u>	→ rejeita o tema ligado á realidade concreta, á descrição do visível; → divide-se em abstraccionismo lírico (inspirado no inconsciente) e no geométrico (foca-se na racionalização, suprimindo qualquer emotividade pessoal)	
<u>FUTURISMO</u>	→ rejeita o moralismo e o passado, baseando-se fortemente na velocidade e nos desenvolvimentos tecnológicos; → também se baseava na guerra e na violência .	
<u>DADAÍSMO</u>	→ caracteriza-se pela oposição á arte em si , pelo cepticismo absoluto, pela improvisação; → A obra da Mona Lisa com bigode é um exemplo de dadaísmo.	
<u>SURREALISMO</u>	→ realça o papel do inconsciente na actividade criativa, combina o abstracto com o psicológico; procura abstrair-se da racionalidade .	

Anexo 16

Resumo sobre os Modernismos em Portugal

Tendências culturais em Portugal nas primeiras décadas do século XX: entre o Naturalismo e as Vanguardas		
Factores que condicionaram a abertura de Portugal à modernidade	Irrupção do modernismo	
Contexto Cultural	1.º modernismo ou 1.ª geração modernista (1911–1918)	2.º modernismo ou 2.ª geração modernista (a partir dos anos vinte)
<p>O panorama cultural português, nos primeiros anos do século XX, era desfavorável à evolução artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> escassez de públicos consumidores de bens culturais (baixos níveis de poder de compra; baixo nível de alfabetização da população) predominância do gosto naturalista nas artes figurativas (prestígio dos artistas já consagrados – José Malhoa, Columbano Bordalo Pinheiro) desfasamento cronológico (entre a eclosão das vanguardas europeias e a sua difusão em Portugal) <p>Permanência do gosto e da estética naturalistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - realismo popular - nacionalismo 	<p>Grupo de intelectuais que se organiza em círculos de contestação – o grupo da revista <i>“Orpheu”</i> (grupo heterogéneo, incluía escritores, poetas, pintores)</p> <ul style="list-style-type: none"> Fernando Pessoa (1888-1935) Mário de Sá-Carneiro (1890-1915) Almada Negreiros (1893-1970) Santa-Rita Pintor (1889-1918) <p>Sem linha programática definida, procuravam romper com as formas culturais dominantes (saudosismo e provincianismo) e dar a conhecer as novas correntes estéticas europeias.</p> <p>Formas de manifestação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposições livres e humoristas; Publicação de revistas - revista <i>“Orpheu”</i>, 1915*, revelou a faceta mais inovadora e emblemática do modernismo: a do futurismo. Conferências Manifestos, publicações - <i>Manifesto Anti-Dantas e por extenso</i> (1915) e <i>Ultimatum Futurista às Gerações Portuguesas do séc. XX</i> (1917) de Almada Negreiros <p>* Publicaram 2 números. Existiram outras revistas: Centauro, Exílio, Ícaro (1916) e Portugal Futurista (1917) - 1; Contemporânea (1922-26) - 13, Athena (1924-25) - 5.</p> <p>Contribuíram para incrementar e divulgar as correntes modernistas.</p> <p>Nota: A atitude de independência dos modernistas que repudiavam qualquer dirigismo crítico ou dogmatismo doutrinário, suscitou a desconfiança do regime de Salazar que, nos anos 30 e 40 procurou instrumentalizar o fenómeno do modernismo para fins propagandísticos e para integrar progressivamente a dinâmica inovadora modernista no conservadorismo e tradicionalismo do fascismo.</p>	<p>As revistas, de novo, como um elemento aglutinador e dinamizador das letras e das artes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a <i>Contemporânea</i> (1922-1926); a <i>Seara Nova</i> fundada, em 1921, por António Sérgio, Raul Proença, Jaime Cortesão, Aquilino Ribeiro, Raul Brandão, entre outros. Movimento marcado pelo racionalismo crítico e doutrinação político-social democrática. a revista coimbrã <i>Presença</i>** tornou-se o órgão do segundo modernismo. Foi fundada, em 1927, por: José Régio, Gaspar Simões, Branquinho da Fonseca, Edmundo de Bettencourt, Fausto José, António Navarro. Também participaram na direcção Casais Monteiro e Miguel Torga. <p>“Aspiram a uma literatura e uma arte desarticuladas, se não mesmo alheadas, de qualquer doutrina directamente interventora”. Cultivam a <i>literatura viva</i> centrada numa análise introspectiva, psicológica, individualista.</p> <p>**da revista <i>Presença</i> foram publicados 54 números, de 1927 a 1940, “folha de arte e crítica” deu a conhecer a obra do grupo do <i>“Orpheu”</i>.</p>

Artes plásticas		Arquitectura
<ul style="list-style-type: none"> O Modernismo foi introduzido no país pelos artistas que estiveram em Paris. Define-se pela soma de uma série de percursos individuais. Primeiros sinais de modernismo – Exposição Livre de 1911, Lisboa (retratos, naturezas-mortas, paisagens entre desenhos humoristas e caricaturas) → uma nova maneira de conceber a arte. 		<ul style="list-style-type: none"> Muitos arquitectos continuam a utilizar os esquemas ecléticos (que reúnem elementos de diversos estilos) oitocentistas na construção e decoração dos palácios, palacetes e solares. Arte Nova faz-se notar, timidamente renovadora, associada à arquitectura tradicional, apesar de inovadora nos materiais e técnicas.
<p>Pintura</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposições Humoristas, 1912 e 1913, Lisboa Exposições de Humoristas e Modernistas, 1915, Porto <p>Espaços de afirmação – exposições independentes (colectivas ou individuais), cafés e clubes que frequentavam, periódicos (ilustrações).</p>	<p>1.ª Geração de Paris**</p> <ul style="list-style-type: none"> Amadeo de Souza-Cardoso (1887-1918) – obra caracterizada pela experimentação de várias correntes (do cubismo ao abstraccionismo) e constante pesquisa, panóplia de técnicas e materiais; participou em diversas exposições internacionais como a de <i>Armory Show</i> em Nova Iorque (1913). Guilherme Santa-Rita Pintor (1889-1918) – pintor futurista assumido, “um inovador no campo estético”, organizador da Revista <i>Portugal Futurista</i>. Eduardo Viana (1881-1967) – cubismo / orfismo / fauvismo (decomposição das formas, luz, cor e figuração volumétrica). Almada Negreiros (1893-1970) – um dos mais complexos e completos artistas nacionais, foi pintor, desenhador, romancista, poeta, crítico de arte, autor de vitrais. Dórdio Gomes (1890-1976) – declara-se independente esteticamente, revela influência de Cézanne; foi, também, pintor de frescos. Abel Manta (1888-1982) – o maior retratista da sua geração, aliou a interpretação psicológica com o registo do visível. Mário Eloy (1900-1951) – expressionista, intensa expressividade cromática <p>(I) Presença de Robert e Sónia Delaunay em Portugal (1915-17) representantes do Orfismo</p> <p>* regressada a Portugal com o deflagração da I Guerra Mundial</p> <p>** artistas que regressaram a Paris após o fim da guerra</p>	<p>Arquitectos modernistas</p> <ul style="list-style-type: none"> Cristino da Silva (1896-1976) – Praça do Areeiro, Lisboa (1938-40) Pardal Monteiro (1897-1957) – Igreja de N.ª S.ª de Fátima, Lisboa (1934-38) com vitrais de Almada Negreiros e um baixo relevo de Francisco Franco. Carlos Ramos (1897-1969) – Pavilhão do Rádio no Instituto de Oncologia, Lisboa (1927-33) Rogério de Azevedo (1898-1983) – Garagem do Comércio do Porto (1930-32) Cassiano Branco (1898-1969) – Cinema Eden, Lisboa (1929-31)
<p>Escultura</p> <ul style="list-style-type: none"> Limitada renovação estética. As formas escultóricas simplificam-se e estilizam-se. 	<ul style="list-style-type: none"> Francisco Franco* (1885-1955) – de grande talento escultórico, foi nos anos 20, o mais importante escultor modernista. Entre as muitas obras, o <i>Semeador</i> (1923) – liberdade e expressividade. Diogo de Macedo* (1889-1959) – escultor expressionista, mas também naturalista em bustos que realizou. <p>* ideias de modernidade que vão procurar a Paris e a Roma.</p>	<p>Modernismo (características)</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilização de novos materiais – ferro, vidro, betão. Adequação das formas (simplificação e geometrização) ao objectivo da funcionalidade. Ajustar a nova mentalidade arquitectural à realidade portuguesa. <p>As manifestações de arquitectura modernista portuguesa seriam subjugadas pela “arquitectura nacional” utilizada pelo Estado Novo como veículo da propaganda ideológica do regime.</p>

Anexo 30

Carta de Recomendação da Professora Cooperante da ESMAVC

Como professora orientadora da Iniciação à Prática Profissional I, II e III, de Mário Rui Cardoso dos Santos Rocha, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, em Lisboa, no ano letivo de 2015/2016 e no 1.º e 2.º períodos do presente ano letivo (2016/2017), integrada no Mestrado do Ensino da História, iniciado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, tive a oportunidade de acompanhar, supervisionar e avaliar o seu desempenho.

A apreciação, em termos globais, que passo a descrever, fundamenta-se na observação e avaliação das aulas por si planificadas e lecionadas, nas dimensões científica, pedagógica e didática, na sua participação em reuniões de natureza diversa, na atitude demonstrada perante a apresentação de propostas de atividades a desenvolver e no seu envolvimento com a Escola.

As aulas lecionadas foram estruturadas de forma clara e coerente, tendo em consideração o nível de ensino (secundário) e as características das turmas. Demonstrou ter as capacidades necessárias para definir os objetivos, as metodologias e as estratégias adequadas aos conteúdos lecionados e explicitação dos respetivos conceitos. Teve em consideração as finalidades da disciplina de História, designadamente, a articulação passado/presente e presente/passado, o desenvolvimento do espírito crítico, tendo em conta uma sequência integradora da aprendizagem e a sua problematização. As metodologias/estratégias pedagógicas utilizadas centraram-se na exposição dialógica, na problematização, na descoberta de informação relevante, promovendo uma interação com os alunos, o que contribuiu para uma melhor compreensão dos temas abordados, através do incentivo dado à sua participação. O Mário Rui Cardoso dos Santos Rocha possui os requisitos indispensáveis para o exercício da atividade docente, a saber: • Motivação e gosto por tudo o que envolve a docência; • Empenho na preparação das aulas e sua leção; • Vontade em continuar a aprofundar os seus conhecimentos a nível científico, pedagógico e didático; • Humildade na aceitação das observações/críticas que lhe possam ser feitas; • Disponibilidade para a resolução de dúvidas/problemas apresentados pelos alunos; • Facilidade em estabelecer uma relação de proximidade com os alunos; • Gosto e disponibilidade para participar em atividades não letivas, que propiciam um conhecimento mais aprofundado dos alunos e da Escola; • Disponibilidade para cooperar com os colegas. • Responsabilidade e pontualidade.

Maria Amélia de Andrade e Pinto de Almeida Vasconcelos

Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Pós-Graduação em Gestão e Administração Escolar, Instituto de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade de Lisboa. Professora do Quadro do Grupo de Recrutamento 400 – História - da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa.